Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie,
Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

VI. Jahrgang.

Berlin SW.
Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H.
1904.

Inhalt des sechsten Jahrganges.

1904.

A. Abhandlungen.

B. Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

D. Mitteilungen.

E. Bibliotheca paedo-psychologica.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie,
Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VI. Berlin, April 1904. Heft 1.

Neuere amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie.

Von Victor Lowinsky.

Über das Kinderstudium in Amerika sind die Leser dieser Zeitschrift zweimal, das eine Mal ausführlicher von Stimpfl, dann kürzer von Macdonald, unterrichtet worden. In den mehr als 15 Jahren, in denen man von einer amerikanischen Bewegung in der Kinderpsychologie und Pädagogik sprechen kann, hat diese sich in Prinzipien, Methoden und Anwendungen soweit entwickelt, daß sich heute ein im ganzen vollständiges Bild von ihr gewinnen läßt. Wer sie verfolgt und überblickt, überzeugt sich leicht, daß ihr Begründer, G. Stanley-Hall, auch bis heute ihr geistiger Mittelpunkt geblieben ist, seine Grundanschauungen, seine Arbeitsmethoden maßgebend sind. Die meisten Arbeiten tragen Namen seiner Schüler, und wo man sich zum Studium der Kinderseele zusammentut, holt man sich von ihm die entscheidenden Anregungen. So ist man berechtigt, von einer Schule zu sprechen. Sie hat in dem seit 1891 erscheinenden Pedagogical Seminary ihr Organ, in dem fast alle Arbeiten der Schule erscheinen. Unsere Aufgabe, die letzten 4—5 Jahre der Bewegung im Zusammenhang zu überblicken, glauben wir so am besten so zu lösen, daß wir die in dieser Zeit in genannter Zeitschrift erschienenen Arbeiten, unter große Gesichtspunkte geordnet, nach ihrem

wesentlichen Inhalt und ihren Ergebnissen vorführen, soweit sie in den Rahmen dieser Zeitschrift gehören. Auf eine Kritik der einzelnen Arbeiten ist es nicht abgesehen, sie ist, wo sie sich nicht aufdrängte, vermieden, nach Halls, Vorschrift „vor allem eine kurze und prägnante Darstellung der Meinung des Verfassers zu geben, möglichst in seinen eigenen Worten". Soweit aber Grundanschauungen über Ziele und Methoden in Frage kommen, da ist denen, die geschlossene Ansichten haben, nicht mit einer Kritik gedient, die des Kritikers Standpunkt unterlegt, wohl aber mit einer solchen objektiven Darstellung, die alles wesentliche heraushebt und die Grundlinien erkennen läßt.

Dies zu erzielen ist in dem ersten allgemeinen Teile der Arbeit das Bestreben gewesen. In ihm werden die im Ped. Sem. von 1898—1903 erschienenen Arbeiten unter folgenden vier Gesichtspunkten dargestellt werden: Stellung der Erziehung zu den großen Kulturinhalten — Stellung der Kinderpsychologie innerhalb der wissenschaftlichen Forschung — die Erzieher und ihre Ausbildung — der anthropologische und evolutionistische Unterbau der Kinderpsychologie. Der zweite Teil wird die im engern Sinne kinderpsychologischen Arbeiten umfassen, während der dritte Teil der Erziehung in der Schule gewidmet ist, ihrer Organisation, der allgemeinen und speziellen Methodik und der Hygiene.

I.

Stanley Hall hat die Hauptzüge seiner Anschauungen verschiedentlich in Ansprachen kundgegeben. Ein wesentlichstes in ihnen ist ohne Zweifel, daß er den Begriff der körperlichen Erziehung vertieft und erweitert, so daß sie das psychophysische Lebensganze bis in seine intimsten Verzweigungen durchdringt. Das A und O aller Erziehung liegt ihm in einer richtigen Pflege des Körpers, in der Beobachtung, Überwachung, Förderung aller Möglichkeiten, die bis in seine feinsten Gliederungen hinein angedeutet sind. So bildet diese neue Pädagogik den vollsten Gegensatz zu dem alten asketischen Ideal, dem noch ein reichlich Teil unserer Erziehung huldigt. Dieses herauszutreiben erklärt denn auch Hall (Ped. Sem. IX. 374 ff.) in einer Bostoner Rede: „Christentum und körperliche Kultur", für den Sinn der neuen Bewegung. Sie sucht die engste Wechselbeziehung

zwischen Körper und Geist in jeder erzieherischen Maßnahme durchzuführen. Hall weiß sich hierin in Einklang mit dem Grunde aller wahren Religiösität. Nicht umsonst sind die Worte für körperliche Gesundheit und religiöse Vollkommenheit sprachlich eines Stammes: heil und heilig (whole — hail — holy). Weitgehendste Sorge für den Körper und gleichmäßige Übung aller seiner Teile dienen dem geistigen Wachstum und Wohlbefinden und arbeiten mit, die Grundstimmung zu schaffen, die von der Freudigkeit der Gesundheit zur Freudigkeit der Heiligung leitet; dessen sind sich, wie die religiösen Reinigungen, die Spiele der Griechen und Römer, beweisen, die Völker auch immer bewußt geblieben.

Die Tatsache des Glaubens im christlichen Sinne gehört dem Willen an. Sind aber dessen einzige Organe die Muskeln (James — Lange), so sind diese die ältesten und wichtigsten Kulturträger, ihre rechte Pflege bedeutet die Erziehung des guten Willens, auch zum Glauben. Muskelkultur ist also Erziehung zur Moral, Muskeldegeneration auch moralische Entartung. Daß diese Einsichten sich nicht auswirken können, daran sind vor allem die großen Städte und ihre Industrien schuld; sie schaffen die vielen Berufe mit sitzender Lebensart, sie ersetzen in immer größerem Umfange Muskelarbeit durch Maschinenarbeit. Grade aber in der wichtigsten Zeit der Muskelentwicklung, der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahrzehnts, ist ein immer wachsender Teil der Jugend den großstädtischen Verführungen preisgegeben. Für das Jünglingsalter im besonderen verspricht sich Hall viel vom Fortschritt der turnerischen Bewegung. Die ganze Erziehung aber muß sich, dem bloßen Wissen und Fühlen gegenüber, zum Evangelium der Tätigkeit bekennen.

Des Menschen Tun ist aber in wesentlichen Stücken sozial, und die Entwickelungslehre scheint in der vollen Entfaltung der gesellschaftlichen Beziehungen den Weg der Rasse vorzuzeichnen. Eine Rede aus demselben Jahre (1902, Ped. Sem. IX., 84 ff.): „Einige soziale Seiten der Erziehung," entwickelt die Pflichten, die aus dieser Erkenntnis der Erziehung erwachsen. Sie hat bisher gegen sie oft stark gefehlt. Zumal die Schule sperrt das Kind von den andern Altersstufen ab, die Schulen für die verschiedenen Alter sind nicht unter einheitlichem Gesichtspunkt aufeinander bezogen, ebensowenig

die Stufen jeder einzelnen Schulgattung, die nur künstlich und äußerlich abgeteilt sind, das Schulwesen ist nach Inhalt und Methode vielfach dem Leben fremd, zu Dreivierteln wird die Form vor dem Inhalt bevorzugt, die Einförmigkeit der Lehrpläne unterdrückt den Einfluß der Individualität des Lehrenden, der Wissensinhalt ist meist zu abstrakt, der Wetteifer der Schüler wird oft künstlich unterdrückt, die Wissenszweige isolieren sich gegeneinander, und berücksichtigen auch nicht die Entwickelungsstufen des Geistes, und endlich werden die bedeutendsten Kulturfragen und Erkenntnisse, Sozialismus, Entwicklung etc., geflissentlich von der Schule ferngehalten.

Diese Vorwürfe der Soziologen sind zwar stark übertrieben, viel Wahrheit steckt in jedem einzelnen Punkte gleichwohl. Ihnen zu begegnen, dienen die folgenden Grundsätze: Die Sprache ist ein sozialer Organismus, sie darf deshalb nicht zu bloßen Zungenübungen mißbraucht werden, sondern nur Inhaltvolles soll zwischen Lehrer und Schüler ausgetauscht werden. Diese Forderung Halls orientiert, wie man sieht, die Methodik der Spracherlernung in antigrammatikalischem Sinne. Der Nachahmungstrieb, tief und universell wie er ist — Halls Schule widmet ihm besonderes Studium — ist überall auszunutzen, statt Regeln zu geben, soll der Lehrer vormachen, statt zu predigen, Vorbilder zeigen, Geschichte lehren durch Biographien, durch Erzählen großer Taten, ohne Kommentar. Der natürliche starke Korpsgeist ist, soweit er harmlos ist, zu fördern, überall auf Kollektivarbeit hinzuwirken, selbst in der Ausschmückung der Schulräume. Die Selbstregierung der Schüler gehört dazu. Man weiß, daß dieser Gedanke in Amerika zur Gründung von Jugendrepubliken geführt hat; die erste war die George Junior Republic.

Der Absperrung der Lernenden hat die Zusammenarbeit von Schule und Haus entgegenzutreten: Mütterzusammenkünfte, Elternberatungen. Zu häuslichen Verrichtungen, nach Geschlecht und Alter geordnet, müßten auch für die Kinder besserer Stände dauernd gehalten werden. Konflikten mit dem Hause muß die Schule auszuweichen suchen; denn sie verwaltet nur gewisse elterliche Funktionen.

Das Spiel, ob es nun Abbild und Einübung des Lebens (Groos), oder nur eine Abimpfung (Vaccination) älterer Entwickelungsstufen (Hall) sei, muß, weil voll von sozialen In-

stinkten, freien Raum haben, und eine kluge Erziehung wird das Spiel für die Arbeit des Lebens zu nutzen wisssen, in idealer Weise freilich nur in ländlicher Umgebung. In ihr wird es erst ermöglicht, auch den naturkundlichen Unterricht nicht wissenschaftlich, sondern sozial zu orientieren, so daß die Natur stets im Zusammenhang mit der Gesellschaft betrachtet wird. Wir werden diesen Gedanken Halls in verschiedenen Arbeiten seiner Schüler wiederfinden. Im letzten Schuljahre müssen bürgerliche Unterweisungen gegeben werden. Die Schule muß in dem Schüler die Empfindung wurzeln lassen, daß nicht Wissen, sondern Tätigkeit ihr Ziel ist. Alle Schulgattungen sollten deshalb ihr Vorbild in den Industrieschulen sehen, die auf dem Grundsatze ruhen, daß die Hand das Gehirn erzieht, und wo das Kind, was es weiß, auch zu tun weiß. Die eigenartigen Schulorganismen, die aus dieser Forderung in Amerika erwachsen sind, werden uns noch beschäftigen.

Was hier angeführt wurde, gilt für jede Art von Schulen, die höhere hat die neue soziale Aufgabe, die Individualität zu bilden, die berufen ist, die Gesellschaft fortzuentwickeln. Sie soll die ethischen und religiösen Gefühlsinhalte vertiefen. Die Künste sind ihr Werkzeug. Aber auch hier sei sie nie aufdringlich, lasse sich vom Schüler anregen, leite, aber zwinge nicht. Sie vermeide es, Fertigkeiten zu erzeugen, die nur den Dünkel fördern, und stärke alle altruistischen Antriebe der reiferen Jugend. Für die akademische Erziehung, die sich auf jener aufbaut, gelte die Weisung: nicht vorzeitig spezialisieren. Das fördert höchstens einen engherzigen Wettbewerb; das Ziel aber ist Zusammenarbeit.

Halls Gedanken über die Arbeit auf der Universität sind in zwei Aufsätzen niedergelegt: Was ist Forschung im Sinne der Universität? (Ped. Sem. IX. 74 ff.) und: Bekenntnisse eines Psychologen (Ped. Sem. VIII. 92 ff.). Diesen Aufsätzen entnehmen wir nur einige Sätze, die sich auf unsern Zweck beziehen. Der erste weist darauf hin, wie wichtig es für die Charakterbildung des künftigen Erziehers sei, auf irgend einem Gebiete menschlicher Forschung einmal selbstständig gearbeitet zu haben. Im zweiten macht Hall, in besonderer Beziehung auf die experimentelle, Laboratoriumspsychologie, auf eine Gefahr der Spezial- und Kleinarbeit aufmerksam. „Die Literatur der Laboratoriums-Psychologie," heißt es da, „ist

überreich an Arbeiten, die auf bloßer Aufzählung beruhen, und mit derjenigen des Kinderstudiums steht es nicht besser. In den einen sind Notizen und Messungen, in den andern beantwortete Fragebogen zu Tafeln und Kurven verarbeitet, die wie eine Art Heiligtümer und Fetische angesehen werden. Darin mag oft wirklich höchst anregendes und wertvolles Material stecken, ein großer Teil besteht aber nur aus Schutt zu künftigem Überbau, der dann liegen gelassen wird. Dieser Instinkt des Ausschachtens und sorgsamen Fundamentierens, um in irgend einem Augenblick den Bau unvollendet im Stich zu lassen, ist ein spezifisches Symptom der Induktion ... Solche Flickensammler gestehen ihre Unzulänglichkeit, warten jedoch geduldig auf den großen Systematiker, der einstmals ihren bescheidenen Ziegel in einen großen Mosaiktempel einzementieren wird, zu dessen Pracht sie dann ihr bescheiden Teil beigetragen haben werden. Sie vergessen, daß das Bruchstück, je winziger, um so eher altert und zerfällt. Ihre wahre Pflicht wäre, alles über ihren Gegenstand in Erfahrung zu bringen zu suchen, und ihn dann so lange zu überdenken, bis die Beziehungen, in denen Alles Leben und Dasein hat, sichtbar werden."

All diese programmatischen Äußerungen eines hervorragenden Universitätslehrers haben in Amerika einen kräftigen Resonanzboden gefunden, das ersehen wir aus dem historischen Überblick A. J. Kinnamans: Die Pädagogik in unsern Colleges und Universitäten (Ped. Sem. IX 366 ff.). Darin überblicken wir 19 Jahre pädagogischer Bewegung in der neuen Welt. 1882 hatten von 494 Colleges und Universitäten nur 244 pädagogische Kurse. Trotzdem seit 1883 Hall seine psychologischen Kollegien durchaus pädagogisch zuspitzt, fehlt es lange an jüngeren Lehrern, die sich einer sachlichen Ausbildung unterziehen wollen. Immerhin ist die Bewegung in Fluß gekommen. Sechs Jahre später schaut es noch sehr bunt aus. Hier bildet die Pädagogik ein selbständiges Studium mit akademischen Graden, dort gönnt man ihr nur fakultative Kurse, die allen Fakultäten offen stehen. Hier lehrt man die pädagogische Methode der einzelnen Fächer, dort allgemeine Erziehungskunst. Die Clark-University mit Hall an der Spitze wird beiden Richtungen gerecht; indessen treibt die Eigenart der amerikanischen Schuleinrichtungen die Universitäten mehr darauf hin, Professoren der Pädagogik, Lehrer an Lehrerseminaren und pädagogische Ver-

waltungsbeamte der Staaten und Städte, zu erziehen, als zukünftige Lehrer.

Die New-York-University war 1890 die erste, die akademische Grade für Pädagogik gründete. Seitdem haben 16 Universitäten umfangreiche Kurse eingerichtet, und die übrigen sind nach Kräften gefolgt, indessen wird in mehr als 200 die Pädagogik nur gelehrt, nicht auch untersuchend betrieben. Von den 22 hervorragendsten Universitäten hat eine (Clark) eine besondere Schule der Pädagogik, zehn haben pädagogische Institute, vier besondere Studiengänge, fünf schließen die Pädagogik offiziell an die Philosophie, eine an die Psychologie an. Die akademischen Grade allerdings gehen vom bloßen Zeugnis bis zur Doktorwürde (zwei Universitäten). Die Bewegung ist heute noch im Anfang, das bezeugt der Mangel an großen, zusammenfassenden Werken, doch bietet das Ped. Sem. eine unschätzbare Sammelstelle. In einem Ausblick hält Verf. es für nützlich, die Pädagogik nicht der Philosophie oder der Psychologie zu entfremden. Übungsschulen erscheinen als wünschenswert, sollen aber ja nicht die Lehrerseminare ersetzen wollen. Die nächsten Ziele sieht Verf. in der Sonderung der Kurse und Methoden für die Lehrerseminare (Normal Schools) von denen für die Colleges und Universitäten, in der Einrichtung von Muster- und Probeschulen, der Verbesserung der bestehenden Kurse und der definitiven Ordnung des Verhältnisses der pädagogischen Studien zu den anderen Universitätsstudien, ferner in der Ausbildung von Spezialisten des Faches, in der Verbesserung der einzelnen Disziplinen durch experimentelle und wissenschaftliche Methoden und durch Verbindung der Ergebnisse, schließlich dadurch, daß der Allgemeinheit der Kulturwert der pädagogischen Disziplin zum Bewußtsein gebracht werde.

Da in Amerika elementare und höhere Schulen, und demgemäß die Vorbildung der entsprechenden Lehrkräfte bei weitem nicht so sehr von einander gesondert sind wie bei uns, so wird das Vorstehende passend ergänzt durch einen Aufsatz von A. P. Hollis (Ped. Sem. VIII 495 ff.) „Über den augenblicklichen Stand der praktischen Unterweisung in den Lehrerseminaren (Normal Schools)“ und einem zweiten von Hall: „Lehrerseminare, insbesondere in Massachusetts“ (Ped. Sem. IX 282). Der

zweite führt uns einen für die ganze Nation charakteristischen Umstand besonders deutlich vor Augen. In den Lehrerseminaren von Massachusetts sind zur Zeit nur 48 % der Lehrenden männlich, von den Schülern gar nur etwa $9^1/_2$ %, so daß hier wie auch anderswo in den Vereinigten Staaten das männliche Element in absehbarer Zeit ausgestoßen sein wird. Das gilt für die Grammar Schools; für die höheren Schulen liegt die Sache für dieses etwas günstiger.

Von den verschiedenen Arten, in denen in der Union die Lehrerseminare mit Schulen zwecks praktischer Ausbildung der künftigen Erzieher in Verbindung stehen, heben wir folgendes heraus. Entweder stehen die Schulen einer Stadt dem Seminar sämtlich zur Verfügung, oder, was für die Seminare vorteilhafter, es ist mit ihnen eine Übungsschule verbunden, die entweder städtisch, oder speziell dem Seminar angefügt ist. Die praktische Unterweisung liegt meist den Lehrern der einzelnen Fächer ob, in 17 Seminaren aber besonderen Methodologen. Verf. zieht die erste Art vor, macht aber für den Anfangsunterricht eine Ausnahme, da diesem die Fachlehrer meist fremd oder doch entfremdet seien. Die Überwachung des Übungsunterrichts behält sich meist der Schulleiter vor. In allen Anstalten müssen die angehenden Lehrer erst unterrichten sehen, und das auch fortsetzen, wenn sie selbst schon unterrichtlich tätig sind. Musterlektionen der Fachlehrer sind nicht so verbreitet, wie wohl zu wünschen wäre. Der lebendige Fortschritt zeigt sich besonders in der zunehmenden Spezialisierung der Lehrstufen, die die Zöglinge zu durchlaufen haben, 58 von den 66 besprochenen Anstalten haben deren acht oder mehr; die Hälfte beginnt den Lehrgang mit einem eigenen Kindergarten. Handfertigkeitsunterricht ist jetzt in Nordamerika nicht mehr auf diesen und die Gewerbeschulen beschränkt, gehört also als allgemeiner Unterrichtsgegenstand auch zur Vorbildung der angehenden Erzieher, so daß die Mehrzahl der Seminare sie entweder schon im Lehrplan haben, oder doch vorbereiten. Der gesteigerten Qualität der Übungsschulen entspricht das wachsende Vertrauen des Publikums, das sich in der immer steigenden Schülerzahl ausdrückt. Hand in Hand damit wächst die Zahl der von den Zöglingen zu erteilenden Pflichtstunden, die in $^2/_3$ der Schulen auf über fünf in der Woche anwächst. Daraus ergibt sich unvermeidlich, daß das Studium bestimmter Fächer mehr und

mehr abnehmen, deren Zahl für den einzelnen Zögling beschränkt werden muß, so daß viele Anstalten eine Einschränkung auf eine gewisse Anzahl — meist drei oder noch weniger — zur Pflicht machen. So wird eine Zentralisation des Unterrichts erreicht, die gleichwohl nicht auf die Methode geht und so der Individualität reichen Spielraum läßt.

Tritt so die wissenschaftliche Vorbildung an die zweite Stelle, so entsteht das Bedürfnis, die praktisch-pädagogische Unterweisung, um die Routine zu vermeiden, durch einen psychologischen Unterbau lebendig zu machen.

Aus Halls angeführtem Vortrag entnehmen wir eine Aufzählung alles dessen, was der künftige Erzieher mitbekommen soll, und zwar haben seine Ausführungen deshalb besonders Interesse, weil sie heute kein bloßes Ideal mehr sind. Psychologie für Lehrer ist ihm in erster Linie praktische Kenntnis des menschlichen Geistes. Man zeige deshalb vor allem die mannigfaltigen Beziehungen der geistigen Tätigkeit zur Gesundheit, lasse im Kindergarten die Psychophysiologie der Bewegungen, Spiele und Gewohnheiten studieren, lehre die Psychologie des Gedächtnisses, der Nachahmung, Aufmerksamkeit, der Phantasie, der Gefühle und des Interesses andauernd praktisch, an konkreten Fällen mit möglichst naturwissenschaftlicher Methode. Dagegen verliere man nicht viel Zeit mit der Methodik des Lehrplans, der Beziehung und pädagogischen Wertung der Disziplinen; soweit es sich hier nicht um Kleinliches und Selbstverständliches handelt, sind die Fragen entweder nicht spruchreif, oder doch nur solche der örtlichen oder zeitlichen Zufälligkeit. Hall verabscheut die durchgeführte Methode in der Didaktik; ein Asyl der Mittelmäßigkeit, verdrängt sie den Inhalt zugunsten der Form und beruht auf Unterschätzung und Unkenntnis des Kindes. Dagegen lehre man Geschichte der Erziehung, besonders der großen Erzieher, die in gewissem Sinne Geschichte der Menschheit ist. Von weiteren Vorschlägen Halls erwähnen wir die Schulmuseen, die in Deutschland nicht mehr ganz neu sind. Er verwirft das Bestreben mehrerer Seminare, mit den Universitäten zu konkurrieren, weil sie dadurch ihrer vornehmsten Aufgabe untreu werden, den guten Unterbau für jede Schulgattung zu sichern.

Wie man sich die von Hall geforderte Ausbildung in praktischer Psychologie in seiner Schule denkt, entnehmen wir einem

Aufsatze von John A. Hancock: Die Beobachtung von Schulkindern (Ped. Sem. VIII 291 ff.). Der junge Pädagoge soll systematisch dazu ausgebildet werden, nicht nur das geistige Leben seiner Zöglinge, sondern auch mit höchster Aufmerksamkeit deren körperliche Entwickelung in die feinsten Beziehungen zu verfolgen. Er soll zu dem Zweck in den Besitz aller Methoden gesetzt werden, die Forscher wie Hall, Binet und Kräpelin ausgebildet haben. Er soll mit den Körpermessungen verschiedenster Art vertraut werden und lernen, die Wachstumverhältnisse systematisch zu verfolgen, unter steter Rücksicht auf die Beziehungen zu Geist und Gemüt, Alter, Geschlecht, Nationalität und geistigen Fortschritten der Schüler.

Verf. geht mit seinen Vorschlägen nach den verschiedensten Richtungen sehr ins einzelne, er trägt für die einzelnen Kapitel des psychischen und physischen Lebens allerlei Experimente zusammen, die dem angehenden Lehrer zur Nachahmung empfohlen werden. Es dürfte aber schwierig und bedenklich sein, das sehr umfangreiche Programm in den Studienplan der Lehrerseminare hineinzuarbeiten. Schwierig wegen des großen Umfangs; was sollte aus dem Fachunterricht werden? Bedenken aber muß man hegen, junge Leute in der mechanischen Handhabung von Methoden zu üben, die erfahrenen Physiologen und Psychologen aus intimster Fachkenntnis entsprungen sind. Die Hauptarbeit bei experimental-psychologischen Untersuchungen liegt im Erkennen der Fehlerquellen, der daraus abgeleiteten Einrichtung des Experiments und der richtigen Interpretation der aufgereihten Ergebnisse. Die dazu erforderliche Übersicht über das ganze Gebiet steht aber dem Seminarschüler und jungen Lehrer unmöglich zur Verfügung. Die Folge wäre also Mechanisierung der Methoden und Oberflächlichkeit der Interpretation. Dennoch scheint die allgemeine Richtung, in die der Verfasser die psychologische Unterweisung der Pädagogen leiten will, die wahre zu sein, wenn man erwägt, mit welchem dauernden Widerwillen der theoretische Psychologieunterricht auf unsern Seminaren unsere jungen Leute erfüllt. Sie dagegen methodisch zur Beobachtung der Kinderseele so anzuleiten, daß sie das Interesse dafür in den Beruf mit hinübernehmen, scheint der rechte Weg zur Abhilfe, und weil Verf. hierin einige Fingerzeige gewährt, gleichzeitig aber als eine Art Übersicht über die einzelnen

Zweige des Kinderstudiums, geben wir einen etwas ausführlicheren Auszug.

Die körperlichen Messungen nimmt Verf. im weitesten Sinne. Sie beziehen sich auf die Größe im ganzen, auf Stehen und Sitzen, die Verhältnisse der Teile, Wägungen, Kraftmessungen, Untersuchung der Haut- und Muskelempfindlichkeit, sowie deren Beziehung zur Ermüdung, zu Wetter und Tageszeit sowie der Art der Beschäftigung. Dazu treten Messungen des Gesichts, der Schmerz- und Berührungsempfindlichkeit, der räumlichen und Gewichtsschätzung, der Aus- und Einatmung, sowie der Reaktionszeit.

Besondere Sorgfalt verlangt Verf. für das Studium der Ermüdung — mit Recht, da die falsche Kräfteschätzung einer der häufigsten Lehrerfehler ist. Man soll bei sich selbst anfangen, mit möglichst spezialisierter Untersuchung. In welchen körperlichen und geistigen Beziehungen die Ermüdung untersucht werden kann, braucht hier nicht angeführt zu werden. Von Galton, Kräpelin, Sikorsky liegen psychologische Untersuchungen vor, die leicht zu methodischem Studium an Schülern verwandt werden können. Dazu treten die physiologischen Methoden: der Ergograph, Dynamometer, Tremograph etc. Eine gute Übersicht der Apparate und Verwendungen gibt übrigens Macdonald, Experimental Study of Children, Washington 1899, in den Publikationen des U. S. Bureau of Education. Peinlichste Rücksicht auf anormale Kinder soll der junge Pädagoge nehmen lernen, daher die Nervösen, Schwerhörigen und Schlechtsehenden sorgfältig beobachten. Er soll Fühlung mit dem Hause halten lernen, soll fragen und raten. Der Defekte sind mehr als oberflächlich geschätzt wird. Verf. erinnert neben der Farbenblindheit an die bisher fast unbeachtete Klangblindheit. Dazu treten die Affektionen der Nase und des Kehlkopfes.

Immer größere Wichtigkeit für die Kenntnis der kindlichen Entwicklung gewinnt das motorische Gebiet. Bryans klassische Arbeit „Über die Entwicklung der motorischen Tätigkeit“ (Amer. Journal of Psychology V 125 ff.) hat die leitenden Gesichtspunkte herausgehoben. Experimente sind etwa die Wurfsicherheit, das Ziehen von Linien, bei kleinen Kindern: Stillstehen und -sitzen mit geschlossenen Augen, die zugleich die besten Proben auf Nervosität und Veitstanz abgeben. Die Fähig-

keit zu feinerer Muskeleinstellung: Selbstanziehen, Schleifenbinden etc. liefert reiches Material zum Urteil über geistige Befähigung der Kinder. Über die Selbständigkeit bestimmter Muskelgruppen, Arme, Hände, Finger, sowie über Muskelzuordnung — Ataxie — sollte der Lehrer sich Rechenschaft geben können.

Vor allem wichtig müssen ihm die Spiele sein. Er muß ihre psychischen Inhalte analysieren, ihren Wechsel nach Zeiten, Perioden, Alter und Geschlecht beobachten lernen. Hierher gehört der Sammeltrieb.

In der Beurteilung der intellektuellen Fähigkeit hat an Stelle der groben Kategorien klug, dumm etc. vor allem die Unterscheidung des motorischen, visuellen und akustischen Typus zu treten, der für die einzelnen Kinder durch Vorsprechen, Vorschreiben und Vorzeigen nach Binets Methode geprüft werden soll. Eine zweite Einteilung bieten die intellektuellen Typen etwa nach Binet: beschreibender — beobachtender — gefühlsmäßiger — gelehrter Typus. Sie werden ermittelt aus den verschiedenen Arten, in denen Bilder und Gegenstände von den Kindern beschrieben werden. Hierzu treten Untersuchungen über die Enge des Bewußtseins (Merken von Zahlenreihen), die Gesetze des Vergessens und der Übung (Zahlenlernen), die Grade der Aufmerksamkeit (Trennen und Zusammenhalten von Reihen wie etwa: 1. 6—28—43, 2. 7—29—44 u. s. f.) und die Schnelligkeit der Auffassung. Die Assoziation ist darauf zu untersuchen, ob und welche bestimmten Arten in gewissen Altern vorherrschen. Klassifikationen zu diesem Zwecke sind von Jastrow, Miß Calkins, Binet, Barnes und andern gegeben worden. Verf. verbindet sie mit Shaws Erweiterungen zu folgendem Schema. Auf ein gegebenes Wort werden assoziiert: dessen Verwendung — weiterer Begriff — Tätigkeit — Qualität — Stelle — Farbe — Form — Struktur — Substanz — Mischvorstellungen — (Shaw:) Quantität oder Zahl — kleinere Klasse — ähnlicher Gegenstand — Zeit oder Gelegenheit — assoziierter Gegenstand — Gefallen oder Mißfallen — Besitzverhältnis — Satzbildung.

Weiter hat sich das Augenmerk auf die verschiedenen Stufen der Unterscheidungsfähigkeit zu richten.

Um die speziellen Fähigkeiten der Schüler kennen zu lernen, prüfe der Lehrer den Kausalitätssinn (historisches und geo-

graphisches Interesse), die Prozesse, die in der arithmetischen Tätigkeit zusammenwirken, er kümmere sich um die Lektüre der Schüler, untersuche ihre Sprache auf den Gebrauch der Wort- und Satzarten, den Sprachreichtum u. s. w., prüfe ihr Interesse an den verschiedenen Arten von Rätseln. Im zeichnerischen Interesse finden sich die verschiedensten Richtungen: dramatische, dekorative, gefühlsmäßige, nach Individuen und Altersstufen; diese Eigenarten sind zu studieren und zu fördern. Auch dem intimen Interesse der Kinder an der Natur muß sich der Lehrer in ganz anderer Weise zu nähern suchen als es im naturkundlichen Unterricht zu geschehen pflegt, es ist durchweg dramatisch, von durchgängiger Belebung getragen.

In das ethische Leben der Kinder dringe man durch das Studium ihrer Beziehungen zueinander ein. Man erforsche ihre Gruppierungen, Freundschaften, Organisationen, deren Motive und Funktionen, suche Gruppenmerkmale von Charakteren auf: das ruhige Kind und seine Psychologie, sein Gegenspiel; das einzige Kind; das Ausnahmekind, die Abneigung gegen die Schule. Den kindlichen Ideen von Recht und Unrecht in ihrer Eigenart suche man sich durch Erinnerung an die eigene Jugend, an sog. „ungerechte" Bestrafung etc. zu nähern, man beobachte selbstlose Handlungen der Kinder und ihre Motive, Schwankungen der sittlichen Haltung, Kinderlügen, den Unterschied der Geschlechter in all diesen Beziehungen, die Wirkung von Geboten im Verhältnis zu Verboten, erforsche das kindliche Glücksgefühl, seinen Inhalt und seine Ursachen.

Auch die Entwickelung des religiösen Gefühls will Verf. besonders sorgfältig studiert wissen. Ihnen hat, wie mehrere Jahrgänge des Ped. Sem. und die umfangreichen Untersuchungen von Earl Barnes beweisen, Halls Schule großes Interesse zugewendet, und man hegt von den Ermittelungen über das spontane Erwachen und die selbständige Entwicklung religiöser Vorstellungen und Gedankenbildungen große Hoffnungen. Verf. rät, das Kind sich aussprechen zu lassen, über Gott, Himmel, Engel etc., seine Hoffnungen und Befürchtungen, die Bildung des Gewissens zu verfolgen.

Das Studium der Persönlichkeit schließt die Entwicklung des Ehrgefühls ein; man wird nach sozialer Stufe, Befähigung,

Alter, Geschlecht und Nation, sowie nach den Gegenständen des Ehrgefühls interessante Klassifikationen finden.

Einige Schlußanmerkungen behandeln die Entwicklung des Willens, des starken und schwachen, selbständigen und beeinflußbaren und, damit im Zusammenhange, die große Rolle der Suggestion hierbei (Binet, La Suggestibilité).

Wir wenden uns jetzt solchen Arbeiten zu, die einige Hauptsätze Halls und seiner Schule, die im bisherigen mehr nur als Behauptungen und Forderungen erschienen, wissenschaftlich begründen sollen. Bei Hall verbindet sich der Glaube an die unbedingte Determination des Individuums durch die phylogenetische Vergangenheit mit einem schier unbegrenzten Optimismus hinsichtlich der Erziehbarkeit, beruhend auf dem Reichtum der zur Entwicklung sich anbietenden Anlagen. Daß diese freie Bahn und reiche Nahrung haben, muß daher des Erziehers erste Sorge sein. Dazu muß er aber wissen, wie weit die Determination durch die Rasse reicht, wie sie zu erkennen, welches ihre Bedeutung und Tragweite ist.

In seinen Bewegungen aber offenbart sich zuerst das lebende Wesen. Wie sie sich ungehindert entwickeln, verraten sie uns zuerst, was das Kind mitbringt und was es kann, sie bilden oder bedeuten den Inhalt seines Geistes, in ihnen lebt es aus, was die Rasse war und was es selbst sein wird. Diese Fortsetzung der Phylogenie in die Ontogenie, im Leben nach der Geburt, wird demnach die reichsten psychologischen Aufschlüsse und pädagogischen Belehrungen geben. Wir berührten schon oben Halls Theorie, nach der das Spiel des Kindes im wesentlichen ein Nachleben teils vormenschlicher, teils frühmenschlicher Lebensformen sei, die durchgemacht werden müssen, damit sich das Individuum auf die Stufe des Kulturmenschen und damit des Fortschritts der Rasse hinanarbeite; er nennt darum das Spiel Abimpfung (Vaccination).

Diese Lebensäußerung ist aber nur eine Seite des durchgehenden Gegensatzes der altangelegten und der spezifisch höchstmenschlichen Lebensformen im psycho-physischen Habitus, eines Gegensatzes, der einen biologischen Grundpfeiler des Systems bildet und seine theoretische Einheitlichkeit verständlich macht. Zu seiner Begründung trägt die ganze neue Physiologie und Entwicklungslehre Material herbei, so daß seine Eigenart nicht so sehr auf der Neuheit der Tatsachen, als auf ihrer Gruppierung

unter dem einen Gesichtspunkt und ihrer entsprechenden Verwertung beruht. Da aber dieser Gegensatz, der des „Fundamentalen“ und des „Accessorischen“, so grundlegend ist, so glauben wir das Beweismaterial vorlegen zu müssen, auch soweit es aus Theorien und Hypothesen besteht, die noch mehr oder minder heiß umstritten, noch nicht eiserner Bestand der Wissenschaft sind. Dies erklärt die Ausdehnung der folgenden zwei Referate über „Vom Fundamentalen zum Accessorischen in der Entwicklung des Nervensystems“ von Frederick Burk (Ped. Sem. VI, 5 ff.) und „Hemmung“ von H. C. Curtis (ib. 63 ff.). Beide ergänzen sich vortrefflich, da sie die Theorie nach den beiden Hauptrichtungen der Erziehung: Entwicklung und Hemmung, psychophysisch begründen.

Zu der von Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. a. m. her fortschreitenden Richtung in der Pädagogik, in der Ordnung der erzieherischen Maßnahmen die sog. logische Ordnung des Lehrstoffes durch die subjektive Folge in der Entwicklung des Geistes zu ersetzen, will Burk dadurch beitragen, daß er zerstreute Tatsachen der Neurologie und experimentalen Psychologie unter dem angegebenen Gesichtspunkt kombiniert. Ausgehend von dem, was über die Entwicklung des Nervensystems in der Tierreihe und im Menschen bisher ermittelt worden ist, wendet Verf. in einem zweiten Kapitel diese Resultate auf eine für den Intellekt besonders bedeutsame Gruppe von Bewegungen, diejenigen der Menschenhand an, deren Wachstum und Entwicklung im Schulalter ein drittes Kapitel ausmachen.

Nachdem die gröberen Methoden, Physisches Psychischem eindeutig zuzuordnen, Schädelmessung und -Wägung u. ä. gescheitert sind, neigt man heute allgemein zur Untersuchung der mikroskopischen Struktur des Nervengewebes. Als im ganzen gesichert kann man gewisse bedeutsame Züge herausheben. Zunächst vom Wachstum. Dasjenige des Gehirns, im Embryozustand und frühester Jugend am größten, ist im neunten oder zehnten Jahre wesentlich beendet (Vierordt, Mies, Pfister). Die Zellvermehrung ist im fünften Foetalmonat abgeschlossen, nicht aber die Zellentwicklung, die somit bis ins hohe Alter die reichsten Bildungsmöglichkeiten gewährt; doch wird die höchste Arbeitsleistung der einzelnen Nervenzelle im mittleren Alter erreicht. Die feineren mikroskopischen Fibern, also auch

die Tangentialfasern des Gehirns wachsen kräftig bis ins 39. Lebensjahr, worauf teilweiser Stillstand eintritt (Kaes), während in Idiotengehirnen Stagnation auf den verschiedensten Stufen festgestellt ist (Hamarberg, Kaes). Daß gewisse Tangentialschichten, z. B. die äußere, bei Idioten breiter und besser entwickelt sind, wird so erklärt, daß sie untermenschliche Funktionen repräsentieren, die sich auf Kosten der menschlichen ausbreiten. Die Entwicklung macht da eben auf einer früheren Stufe Halt, so daß die Neurologie der spezifisch menschlichen Höhenentwicklung, damit auch der Erziehung, keine fatalistischen Schranken nachweisen kann.

Aus Flechsigs Forschungen über die Reihenfolge und Bedeutung der Reifung der Nervenmarkscheiden des Gehirns entnimmt Verf. das Gesetz, daß diejenigen nervösen Mechanismen zuerst reifen, die fundamental und der Wurzel nach die ersten sind, so daß die Ordnung der Reife der biologischen Folge der Prozesse entspricht, die Reflexmechanismen sich zuerst, die dem Willen dienenden Nerven zuletzt bilden. Flechsigs „Lokalisation der geistigen Vorgänge" liefert dem Verf. das entwickelungsgeschichtliche Resultat, daß, je früher ein Gebiet markreif ist, es desto ursprünglichere und fundamentalere Funktionen auch im biologischen Sinne darstelle. Die Reihenfolge sei: kinästhetische und Berührungsempfindungen der Arme, Beine, des Thorax, körperliche Allgemeingefühle, unter den speziellen Sinnessphären die erste der Geruch, die letzte das Gehör. Flechsigs Theorie der Assoziationsfasern ergibt: ihre Zahl sinkt, je tiefer wir in der Tierreihe hinabsteigen, im Verhältnis zu den peripherischen Fasern. Indessen ist der Verf. sich der Lücken in Flechsigs anatomischen Resultaten wohl bewußt. Leser dieser Zeitschrift werden sich erinnern, wie sehr diese Aufstellungen Flechsigs von physiologischer Seite bezweifelt und bestritten werden, womit denn ihr Wert für die Psychophysik und Psychologie zunächst einfach dahinfällt. Doch hält Verf. das ihm wichtigste Ergebnis, daß die ontogenetische Entwicklung der einzelnen Teile des Nervensystems der phylogenetischen Folge entspreche und daß sie weit ins individuelle Leben hineinreiche, für anderweitig vollauf gesichert.

Innerhalb dieser Entwicklung die fundamentalen, d. h. vormenschlichen, embryonischen Funktionen von den accesso-

rischen, d. h. von der Erwerbung der aufrechten Körperhaltung an erworbenen, zuerst unterschieden hat Dr. Ross (Krankheiten des Nervensystems). Zu den letzten gehören vor allem die verschiedenen Bewegungen der Hand, sofern sie nicht mehr bloß Fuß ist, die Organe der Sprachartikulation und die Bewegungen des Gesichtsausdrucks. Die Probleme von ihrem Verhältnis zu den fundamentalen Funktionen, von ihrer Beständigkeit und Bildsamkeit, vom Verhältnis des Individuums zur Rasse bieten reiche Aussichten für die Pädagogik. Vor übereilter Systematisierung warnt aber die biologische Tatsache, daß sich auf der höheren Stufe viele Prozesse verkürzen und wegen der Zuentwicklung auch anders ordnen, so daß z. B. beim Affen umgekehrt wie beim Menschen das Hörzentrum sich vor den Stirnwindungen entwickelt. Folgt nun, wie zu vermuten steht, Fasernwachstum und Zellentwicklung diesem Gange vom Fundamentalen zum Accessorischen, so ist damit diejenige Theorie, die der inneren Entwicklung vor der sog. logischen Ordnung der Gegenstände den Vorzug gibt, auch naturwissenschaftlich begründet.

Eine genauere Bestimmung des Funktionellen und des Accessorischen gestattet die Theorie der drei Stufen, die zuerst Jackson aus der Pathologie und Therapie der Epilepsie gewonnen hat. Danach stellt das Nervensystem keine vom Gehirn aus regierte Einheit, sondern die drei assoziierten Stufen 1. der Reflexe und willenlosen Reaktionen, 2. der kombinierten Bewegungen und 3. der Zusammenfassung des ganzen Systems in der anatomischen Unterlage des Intellekts. Natürlich geht die Entwicklung nicht in der Weise einheitlich vor sich, daß alle Funktionen der niederen Stufen vor allen der folgenden sich entwickeln, aber durch vorherrschendes Wachstum je einer der Stufen kann die pädagogische Theorie die drei Perioden der frühen Kindheit, der Kindheit und der Jugend charakterisieren. Die Stützen dieser Theorie können wir hier übergehen, da ihr Grundgedanke heute etwas Selbstverständliches hat, die Dreiheit der Stufen dem Verf. aber nicht als das Wichtigste erscheint. Pädagogisch bedeutsam ist vielmehr die sich ergebende Aufgabe, die Spuren früherer eingewurzelter Gewohnheiten auf der höheren Stufe nachzuweisen. Die vitiösen Neigungen der Kinder bieten hierin der Forschung einen Fingerzeig.

Da nun nach der genannten Theorie in den Denkprozess

die verschiedensten Teilprozesse verschiedener Stufen eingehen, so fällt die Grundannahme unserer bisherigen intellektuellen Erziehung, der logische Prozeß sei einheitlich, dahin. Verf. vergißt hier freilich, daß diese Einheitlichkeit nicht als vorgefundene gemeint ist, sondern als Ergebnis der geistigen Schulung erstrebt wird, daß der im engeren Sinne logische Prozeß eine Neuordnung der Denkvorgänge zur Einheit ist.

Dem Entwicklungsgange vom Fundamentalen zum Accessorichen entspricht im ganzen der Weg von dem bewegungsarmen Rumpf zu den peripherischen Organen, speziell der Hand mit ihrem unendlichen Reichtum an möglichen Bewegungen, von der simultanen und alternierenden Bewegung bis zur höchsten Unabhängigkeit der Gliedmaßen, z. B. der einzelnen Finger. Ferner verhalten sich die peripheren zu den zentralen Gliedmaßen wie das Spezielle zum Allgemeinen: kein Schreiben ohne Armbewegung, wohl aber umgekehrt. Dabei werden die Funktionen biogenetisch viel reicher als die Strukturveränderung ihrer Träger, wie z. B. die große Ähnlichkeit der Affenhand mit der des Menschen, trotz des großen Unterschieds in der Fülle der Tätigkeiten beweist.

Verf. untersucht nun, gleichsam als Probe auf die Theorie, die Beziehung der accessorischen Handbewegungen zur Intelligenz, und er sieht in ihnen verschiedene Schichten geistiger Entwicklung übereinander gelagert. Diese im einzelnen nachzuweisen, dürfte schwer sein, da die Strukturveränderungen des Organs die ältere Funktion in ihrem Ausdruck verändern und verzerren müssen. Die allgemeine Forderung der Theorie freilich: geringere Handbeweglichkeit bei geringerer Intelligenz wird durch das Verhältnis der niederen Primaten und der Idioten zum gesunden Menschen, durch die Grade der Feinheit in den Handbewegungen innerhalb der Normalen u. a. m. bestätigt. Dieselbe Parallelität zwischen der Fähigkeit zu accessorischen Bewegungen und der Stärke des Intellekts zeigen die Sprechbewegungen. Von dieser Erkenntnis geleitet hat bekanntlich Séguin durch systematische Ausbildung der Hand- und Augenbewegungen in der intellektuellen Hebung von Idioten die wunderbarsten Erfolge erzielt.

Am wichtigsten ist es, die Entwicklung der Handbewegungen im normalen Zustande festzustellen. Da ist es nun phylogenetisch klar, daß einfache und komplexe Bewegungen gleich-

zeitig auftreten und daß Bewegungen, die partiell die gleichen Organe beanspruchen, wie z. B. die bilateralen der Arme und die selbständigen der einzelnen Hände, sich durchkreuzen und hemmen. So bringen Neugeborene sehr komplexe Handhaltungen mit, die einer untermenschlichen Stufe angehören. Ferner entwickeln sich in den Spielen der Kinder vorkulturelle, atavistische Gewöhnungen. Beide Arten aber müssen sich ausleben, können in dem Fortgang zur höheren Stufe nicht übergangen werden. Der Pädagogik fällt die Aufgabe zu, den Stillstand auf der niederen Stufe zu verhüten, diese Zwischenstadien aber anderseits nicht zu unterdrücken. Dies besagt die Hallsche Vaccinationstheorie des Spiels.

Neben diesen fertigen Komplexionen gehen einfache Bewegungen einher, die Verf. mit Flechsig als Reste der Unverbundenheit niederer und höherer Zentren deutet. Meist auf besondere Zwecke nicht zurückzuführen, sind sie doch Zeichen geistiger Gesundheit, da sie grade Idiotenkindern fehlen. Sie schwinden allmählich mit der wachsenden Koordination. Diese Entwicklung hat die Richtungen: auf Lösung von Simultanbewegungen zu steigender Unabhängigkeit der kleineren Teile, auf Koordination verschiedener Bewegungsreihen zu langen und verwickelten Reihen (Schreiben, Klavierspielen etc.), auf Präzision und Genauigkeit und auf Beantwortung verschiedener Reize durch möglichst verschiedenartige Bewegungen. Übersieht man die Entwicklung im frühen Alter nach der phylogenetischen Bedeutung der Stufen, so gelangt man zu dem Satz, daß in dem Fortgang der Koordinationen von tief zu höchst die Macht der phylogenetisch erworbenen Tätigkeiten ab —, die Möglichkeit spezieller Abänderung aber zunimmt. Danach gibt es zwei Perioden der Erziehung, die vorwiegend fundamentale, die die Rassenreihe sich fixieren läßt, und die vorwiegend accessorische, die freieren Bereich hat und selbständige Ziele erfolgt. Man erinnert sich an Herbart, der eine Zeit vorwiegender Disziplin derjenigen vorwiegender Erziehung voranschickt.

Von besonderem praktischen Wert ist es natürlich, die Entwicklung der Handbewegungen im Schulalter kennen zu lernen. Die Versuche amerikanischer Psychologen haben ergeben, daß man von Kindern in den Kindergärten und in den ersten Schuljahren viel zu feine und komplizierte Hand- und Fingerbe-

wegungen fordert. Die einzelnen hierbei in Anspruch genommenen Körperteile erreichen ihre Höchstleistung zu sehr verschiedenen Zeiten, die Reihenfolge geht von den zentralen zu den peripheren: Schulter — Ellbogen — Handgelenk — Finger, und geht mit Schwankungen und Verlangsamungen bis ins 16. Jahr. Dabei unterscheiden sich die Geschlechter nicht unwesentlich. Ähnliches gilt für die Kraft der entsprechenden Muskeln, deren Stärke übrigens dem Verfasser durchschnittlich der Intelligenz proportional zu sein scheint, während es wohl richtiger ist, diese Proportion in dem Stärkeverhältnis der Muskelgruppen zu ihr zu suchen.

Besonderes Augenmerk hat die Erziehung auf die Präzision der Handbewegungen zu richten, fällt sie doch wesentlich mit Aufmerksamkeit und Fähigkeit zur Konzentration zusammen. Sie erfordert 1. die Stetigkeit der zentralen Bewegungen (Stillstehen, Stillsitzen), 2. der peripheren, die besonders lange Entwicklung fordert, und hat 3. sensorielle Faktoren: die Verfeinerung der Hautempfindlichkeit, der Distanzschätzung, vor allem der kinästhetischen Empfindlichkeit.

Unter den Folgen für die pädagogische Praxis hebt Verf. noch heraus: den Grundsatz, fundamentale Bewegungen zu ihrer Zeit sich ausleben zu lassen, ja, sie gegebenenfalls zu fördern, die accessorischen aber nicht zu überstürzen; ferner die Pflicht, der Körperhaltung der Schüler mehr Rücksicht und weniger Strenge angedeihen zu lassen, vor allem aber, die Methodik der technischen Fächer auf ihr Verhältnis zur natürlichen Reifung der in Betracht kommenden Bewegungsfunktionen zu revidieren.

In dem Begriff des Fundamentalen, wie ihn der Verf. versteht, gehen zwei sehr schwer unterscheidbare Klassen von Erscheinungen durcheinander: völlig überwundene Entwicklungsstufen, Atavismen im engeren Sinne, und solche, auf denen sich die höheren aufbauen, oder aus denen sie sich zusammensetzen müssen, wie etwa die Hängebewegungen der Neugeborenen und die sog. Automatismen. Am Individuum kann man jene als Fehlentwicklungen, diese als mangelhafte oder unfertige ansehen, und die Erziehung kann sich ihnen gegenüber nicht gleichmäßig verhalten. Soll sie nun die Arbeit der physiologischen Entwicklung begleiten und fortsetzen, also hier ent-

wickeln und dort hemmen, so gerät sie zwischen jenen beiden Aspekten des Fundamentalen bald in Verlegenheit.

Zwei Wege bieten sich, die letzten Endes zusammenkommen müssen: Der eine registriert die sich entfaltenden Lebensäußerungen und sucht durch Vergleichung ihren Platz in der biogenetischen Reihe zu ermitteln. Er ist heute fast Utopie. Der zweite geht vom Ende der Reihe: dem Menschen in der Kultur aus, setzt ihn als Ziel und beurteilt die Stadien und Äußerungen der individuellen Entwicklung nach ihrem Beitrage zu diesem. Das ist zwar ein dem Individuum exoterischer Standpunkt, immer aber auch notgedrungen derjenige der Erziehung, was auch die Amerikaner sagen mögen. Auf ihn sieht sich, was bezeichnend ist, in unserer Frage trotz allen naturwissenschaftlichen Aufwandes auch der oben genannte Aufsatz von Curtis über „Hemmung“ gewiesen.

Wir übergehen die historische Einleitung und führen gleich diejenigen Lehrsätze Wundts an, die der Verf. zum Ausgangspunkt und zur Basis seiner psychophysiologischen Erörterungen macht. Die Sensation ist das psychische Äquivalent für den Widerstand der Zentralsubstanz, durch den Reize latent werden. — Der Nervenreiz wirkt nutritiv und inhibitorisch (ernährend und hemmend). Die nervöse Energie neigt zum Ausgleich durch Überfließen von Punkten höherer zu solcher niederer Spannung. (Mechanik der Nerven.) Nach Goltz wirkt das ganze Gehirn nebst den sensorischen Nerven hemmend. Da nun der Energievorrat beschränkt ist, so ergibt sich ein Kampf der Teile (Roux), in dem wahrscheinlich die tätigen den mindertätigen Kraft entnehmen, so die Krankheiten der Überanstrengung jeder Art erzeugend. Alle die bekannten Schäden des Mißverhältnisses zwischen Kopfarbeit und körperlicher leitet Verf. aus diesem Gesetz ab, das seinerseits begrenzt wird durch dasjenige vom Anstrengungsmaximum eines Teiles, z. B. Muskels.

Da anderseits die erhöhte Tätigkeit eines Organs den Energiefonds erhöht, so ist die Hemmung durch einander zunächst nur augenblicklich. Man kann eine vierfache Wechselwirkung tätiger Organe feststellen: 1. Verbrauchsgifte werden in Umlauf gesetzt, 2. die Blutzufuhr in den beanspruchten Organen bewirkt Blutentziehung der andern, 3. ruhende Teile geben den funktionierenden von ihrer Masse ab, 4. die Erschöpfung eines Organs greift auch das andere an. All diese Ausgleiche und

Beeinflussungen gehen viel mehr in den Nerven, den Zentren, als in den motorischen Endorganen (Muskeln) vor sich. Kann sich die Energie jener nicht in diese ihre zugeordneten Organe entladen, so sucht sie neue Wege, und das Organ wird im Laufe der Entwicklung rudimentär. Dieser in gewissen Grenzen unendliche Energieaustausch zwischen den Zentren bedeutet evolutionistisch fortschreitende Vereinheitlichung der Nervenzellen, eine Zentralisation des Gehirns, die also, weil Ziel der Rasse, auch dasjenige der Erziehung ist. Für das Individuum aber, das solche Einheit nur nach der in ihm angelegten Eigenart erreichen kann, bedeutet dieselbe Erkenntnis Spezifikation, die aber, wegen der Bildsamkeit des jungen Gehirns, nicht zu früh einsetzen darf, so daß in der Jugend alle Gebiete geübt werden müssen, um möglichst viele Verbindungen herzustellen, von denen dann die spezielle Lebensarbeit zehren kann. Verf. hält seine Hypothese, die im wesentlichen eine Wiederholung der Bainschen Theorie des Willens ist, für das notwendige physiologische Korrelat der Assoziation. Uns scheint sie nur eine übereilte Synthese der biologischen Tatsachen durch physikalische Metaphern, während das Ziel der Erziehung, abzüglich solcher Analogien, richtig angegeben ist. Stoßen wir uns also nicht an letzteren, und folgen wir dem Verf. in seiner wesentlich richtigen Darstellung der funktionellen Beeinflussungen und in seinen Schlüssen für die Pädagogik.

Verf. sucht seine theoretischen Feststellungen an dem Phänomen der kindlichen Unstätheit zu bewähren. Sie bedeutet ihm Ziellosigkeit, schwindet sie doch auch bei jungen Tieren, wenn die Energie sich dem Lebensunterhalt zuwendet. Die Aktivität strebt in der Entwicklung, sich vom Reize zu befreien; so auch beim Kinde, dem aber noch die Kontrolle der Aktivität durch die höheren Centra mangelt, so daß ihre Energie sich in ihrer beschränkten Sphäre verzehren muß. Mit der Entwicklung des Intellekts schwindet denn auch die Unstätheit. Bei Kindern unter sechs Jahren scheint sie auf die Entwicklung von viel Nervenenergie, also auf einen tätigen Charakter hinzuweisen, während die Anlage des ruhigen Kindes vieldeutig ist, vom Stumpfsinn bis zur glänzendsten geistigen Frische. Hier drängt sich eine kritische Frage auf. Energie wird vom Verf. in so allgemeinem Sinne gebraucht, daß sie alle Nervenprozesse umfaßt. Da beim begabten ruhigen Kinde der Prozesse, also

Tätigkeiten, nicht weniger sind als beim ruhelosen, erklärt die Theorie wirklich die Unstätigkeit des einen, die Ruhe des andern? Es wird eben bis zu einem gewissen Grade gleichgültig sein, ob sich die Energie in mehr oder weniger excentrischen Muskelgruppen entlädt, ein Maß der Begabung ist diesem Unterschiede zunächst nicht zu entnehmen.

Aus den experimentellen und statistischen Feststellungen über diesen Gegenstand heben wir heraus: Kinder unter 5 Jahren können nicht länger als 30 Sekunden, solche unter 10 höchstens $1^1/_2$ Minute stille sitzen. Da die sich entwickelnden intellektuellen Gebiete die Reizenergie der niederen aufnehmen, so kann das Kind so lange stille sitzen, als es aufpaßt, d. h. eben diese Energiewanderung zu den höheren Zentren fortsetzen kann. Blinde Kinder sind ruheloser als andere, weil eben eine Klasse von Reizen mit ihrem Energiebeitrag ausfällt. Die Unstätheit der Schulkinder ist am größten gegen Schulschluß, bei bewölktem Himmel, im Frühling, und wenn sie untätig sind. Gehörreize unterhalten anscheinend die Gehirntätigkeit, weil Hören durch Denken gehemmt werden kann.

Des Verf.'s pädagogische Schlüsse fließen fast durchweg aus dem Satze: Denken ist gehemmte Tätigkeit, Tätigkeit ist gehemmter Reiz. Diese letzten beiden in größtem Reichtum sind also für den Intellekt Grundbedürfnis. Bewegungen, von den gröbsten zu den feinsten — Nahrung der Sinne durch Beobachtung und Experiment, diese beiden stellt er dem Buchwissen und der Sitzgelehrsamkeit unserer Schulen gegenüber. Wie das Leben aber selber, so muß auch das Denken ein tätiges bleiben, nicht selbstgenügsam, sondern der Praxis zugewendet, und die Hauptsache ist nicht wissen, sondern zu tun wissen. Das aktive, lebendige Verhältnis des Kindes zur Umgebung, die Wurzel seiner Verehrung, des religiösen Gefühls, wird durch unseren formalen Anfangsunterricht, der Lesen, Schreiben und Rechnen voranstellt, gestört. Darum gehören statt ihrer an diese Stelle naturkundliche Gegenstände jeder Art, aufs engste verbunden mit Übung in technischen Fertigkeiten. Bisher wird der größte Teil des Unterrichts von 4—5 Stunden nicht etwa, wie der Stundenplan glauben macht, mit Lernen, sondern mit quälerischen Übungen im Stillesitzen zugebracht; die neue Methode füllt dieselbe Zeit mit wirklich interessanter Belehrung

des Kindes aus, da sie eine praktische Erziehung in den natürlichen Bahnen ist.

Wie sich nach diesen Anschauungen, die den Standpunkt Halls darstellen, Erziehung und Unterricht im einzelnen gestalten, wird uns noch beschäftigen. Sie zu verwirklichen, hat man in England und Amerika schon kräftig Hand angelegt.

In beiden referierten Arbeiten wurde die Forderung, das Kind in den ersten Jahren sich möglichst selbst erziehen zu lassen, teils biogenetisch, teils physiologisch zu begründen gesucht. Was bei Burk das Accidentelle heißt, die höchstmenschlichen Erwerbungen des Individuums, kann und darf, so lehrt uns Curtis, nur allmählich die niederen, mehr oder weniger isolierten Funktionen zentralisieren und hemmen. Ein gut Teil dieser letzteren, so lehrt die Biologie, besteht aus Wiederholungen phylogenetischer Lebensformen. Sie im einzelnen kennen zu lernen, ihren Verlauf und ihre Dauer zu bestimmen, erklärten wir für ebenso wichtig wie schwierig. In dem Artikel „Rekapitulation und Erziehung" (Ped. Sem. VII 397 ff.) macht Cephas Guillet den Versuch, ihnen im Entwurf der Erziehungslehre wenigstens der Grundtendenz nach Rechnung zu tragen.

Bezeichnend ist, daß Verf. in der Erklärung der hergehörigen morphologischen Tatsachen Weismanns mechanistischer Theorie sich zuneigt, die sie alle als natürliche Entwicklungsformen der organischen Materie hinstellt. Denn für diesen Fall muß man auch die ihnen zugeordneten psychischen Zustände des Kindes ruhig gewähren lassen, und „ausleben lassen" ist ja das Stichwort der Schule. Sie zu kennen aber wird vor jedem Eingriff dringende Pflicht. Sehen wir, was Verf. dazu beiträgt.

Unter den sich folgenden Rekapitulationsperioden des Individuums ist die spezifisch menschliche die längste, zunächst also wichtigste. Dies führt den Verf. sogleich zu einer etwas übereilten Folgerung und praktischen Anwendung. Da sich nämlich das spezifisch Menschliche an Tätigkeit wie Jagen, Kriegen, Waffen- und Werkzeugmachen, Bodenbearbeitung, Tierzähmung etc. entwickelt habe, so müßten diese Beschäftigungen dem Kinde natürlich, ihm also nahe zu bringen sein; denn den ihnen entsprechenden Anlagen falle die Rolle des Instinktes zu. Der Knoten ist mehr zerhauen als gelöst damit, daß uns, statt wohl

umschriebener Lebensakte, nur Klassen von Tätigkeiten angegeben werden, die die allerverschiedenste Betätigung, und damit ererbte Form erlauben. Niemand kann z. B. heute bestimmt angeben, welchen Anteil der Wille des Menschen daran hat, daß das Wildschwein sich in die Sklaverei begeben hat, die es zum Haustier degeneriert hat.

Den Instinkten ist die individuelle Variation komplementär, die, als Bürgschaft des Fortschritts, sorgfältig ermittelt und gepflegt werden muß. Da nun das Rekapitulierte, als das Angelegte, auch am besten nachgeahmt wird, so biete man dem Kinde reichste Gelegenheit zur Nachahmung, lasse ihm unter vielen Gegenständen freie Wahl. Somit fällt für den Verf. unter den Begriff der Rekapitulation auch das, was das einzelne Individuum mitbekommen hat. Damit sind wir vom primitiv, oder allgemein Menschlichen schon weit entfernt, so daß der Verf. seine Aufgabe nun nicht mehr, wie man anfangs glauben mußte, positiv so stellt: welche Lebensäußerungen des Individuums sind als vorkulturelle Bedingungen zu erkennen, zu dulden und, wenn nötig, hervorzurufen? — sondern nur negativ: da alle angelegten Lebensformen, rassenmäßige oder eigentümliche, sich entwickeln müssen, jede zu ihrer Zeit, was muß die Erziehung anstellen, um sie teils nicht zu unterdrücken, teils hervorzurufen? Ihren Leitstern bei dieser Tätigkeit bilden jene primitiven Tätigkeiten, aus denen sie doch schließlich nichts weiter entnehmen kann, als daß dem Menschen ein tätiges Verhalten zu Naturgegenständen angeboren sei, das sie zu allererst stützen und fördern müsse. Es ist begreiflich, daß diese Voraussetzungen den Verf. im wesentlichen zu eben den Schlußfolgerungen führen, die wir in den eben besprochenen Arbeiten gefunden haben. Wir heben deshalb aus ihnen nur das hervor, was sie Eigenes bieten.

In der Erziehung der Sinne ist die erste Aufgabe, die Neugier zu entwickeln. Das spontane Sprachinteresse soll ausschließlich und reichlich aus den konkreten Erscheinungen genährt, zur Bereicherung des Sachgedächtnisses verwendet und geübt werden. Aber auch hier wie überall soll man, zumal im Anfang, nur üben, was Freude macht. Den Herstellungstrieb leite man recht früh auf Nachahmung von Angeschautem. In der Erziehung der Sinne wie der Bewegungen verfahre man synthetisch und spezialisiere nicht, wie

das wohl bei Idioten nötig sein mag, vermeide überhaupt, zumal beim Spiel, möglichst alle Einmischung. Die Aufgaben und Ziele dürfen nicht zu speziell sein, weil sie zu leicht abschrecken, statt zu immer neuen Versuchen anzuleiten. Verf. skizziert einen synthetischen Anfangskursus; dieser würde vom Zeigen und Erklären der Gesteine, Pflanzen und Tiere zu den Menschen und ihren Beschäftigungen, ihren Produkten und ihren sozialen Beziehungen fortschreiten, wobei stets auf Selbsttätigkeit zu sehen ist, d. h. die Kinder arbeiten im Schulgarten, machen Vogelkästen, Geräte, Sammlungen u. s. w. Immer bleiben Natur und Geschichte verbunden, und Spaziergänge und Ausflüge reizen zu selbsttätiger Beobachtung. Denn das ist die vornehmste Aufgabe: Der Lehrer helfe dem Schüler er selbst zu sein, indem er die ererbten Instinkte mit den erworbenen Gewöhnungen ungezwungen zur Einheit des Charakters zu verknüpfen suche. Welche Anforderungen an die physiologische, psychologische und allgemeine Bildung des Lehrers daraus entspringen, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

Summa debetur pueris reverentia! Das Kind ist so reich; das Beste bringt es schon mit, man helfe ihm nur es entwickeln. Es ist in dieser neuen Pädagogik nicht mehr zuerst von irgend welchen Gegenständen die Rede, die in bestimmten Dosen und Methoden einem bestimmten Alter durchaus appliziert werden müßten, jene schiefe Problemstellung, deren Kehrseite wir erleben in der hervorragenden Stellung, die der Begriff der Zucht, d. h. der Zwangsmaßnahmen gegen die kleinen Schulkostverächter, in der landläufigen Pädagogik einnimmt. Was das Kind kann? Diese Frage stellen die Amerikaner mit Recht an die Spitze aller Pädagogik. Da sie nun so viel in ihm vorfinden, was Wunder, daß einmal auch ein Enthusiast ausruft: Das Kind kann alles. Es verbürgt nicht nur, sondern ist selbst schon die bessere Zukunft der Rasse, von der der Erwachsene mehr oder minder abfällt. Erkennen wir nun aber den im Kinde steckenden wahren oder höheren Menschen schwer oder gar nicht, weil es sich nicht wie wir in Worten und Kulturschöpfungen objektivieren kann, so finden sich vielleicht irgendwo auf der Erde, in Gegenwart oder Vergangenheit, Menschen, deren Charakter mit dem kindlichen in den Grundzügen übereinstimmt, deren Kultur uns also wenigstens im großen die Möglichkeit

einer vom reinen Kinde orientierten Zivilisation an Stelle unserer verzerrten im Bilde zeigt. Diesen „Typus des Kindes" zu suchen, zieht Alexander F. Chamberlain aus (Ped. Sem. VI 471).

Die anatomisch-physiologische Vergleichung der Menschenrassen, so führt er aus und sucht es zu begründen, zerstreut den Irrtum, daß die weiße Rasse den fortgeschrittensten Typus in jeder Hinsicht darstelle, die Merkmale verteilen sich vielmehr. Weiter ist er mit Havelock Ellis (Man and Woman), der Ansicht, daß der erwachsene Mann im ganzen eine Abirrung sei, die Frau hingegen den höchsten Typus reiner darstelle. Da nun erstens die Frau dem Kinde seelisch näher steht, zweitens die feineren Unterscheidungsmerkmale der Geschlechter auch nach der Geburt sich nur allmählich entwickeln, so schließt er, daß, wenn der Typus des Kindes sicher bestimmt ist, damit der fortgeschrittene Menschentypus ermittelt sei. Schon andere haben auf die äußere Ähnlichkeit des europäischen Kindes mit den Mongolen aufmerksam gemacht. Hierzu stellt Verf. auffallende Übereinstimmungen des Charakters: das Naïv-Spielerische bei hoher Intelligenz, die Friedensliebe, die Duldsamkeit u. a. m. An Höhe der Gesamtkultur, wenn auch nicht in einzelnen überragenden Leistungen, stehen sie noch heute an erster Stelle, und man muß bis zu den alten Griechen zurückgehen, um darin ihresgleichen zu finden. Und merkwürdig: auch sie machten auf die anderen Völker den Eindruck von Kindern. „Graeculi" sagten ihre stümperhaften römischen Nachtreter, „ihr Griechen seid ewige Kinder!" sagten die Ägypter.

Eine Parallele zu des Verfassers Grundanschauung findet man in der höheren Intelligenz, die den Jungen mancher Affenarten eigen sein soll.

Die kühnen und geistreichen Hypothesen des Verf. bedürften, um brauchbare pädagogische Leitsätze zu werden, eines ganz anderen völkerpsychologischen Unterbaus. Wenn aber wegen einiger anatomischer Ähnlichkeiten die Chinesen zum bevorzugten Volke gemacht werden, so ist das um nichts feiner als die alte Schädellehre, zumal da man an unsern Frauen, die doch den Kindern näher stehen sollen, noch nichts sonderlich Chinesisches entdeckt hat. Läßt man aber auch die physische Parallele gelten, so schiebt sich doch zwischen den Rassentypus und die

Rassenpsyche, wie sie sich heute darstellt, die ganze Vergangenheit der betreffenden Gruppe. Haben wir aber oben gehört, daß zwischen der groben anatomischen Struktur eines Teiles und seinen Funktionen keine einfache Proportion besteht, so dürfen wir auch Rassentypen und Rassencharakter nicht einfach psychophysisch parallel setzen. Sehen wir aber des Verfassers Gleichung auf ihre psychologische Seite näher an, so sind Friedfertigkeit und Duldsamkeit u. ähnl. zu grobe Kategorien, um zu ernsthaften Analogien zu verlocken. Wenn z. B. das Kind duldsam ist, so kann das oft genug daran liegen, daß es seinen eigenen Vorteil oder die Absichten des andern nicht versteht; unter dem Begriff der Intoleranz begegnen sich die härtesten Gegensätze: Borniertheit und tiefstes Mitverstehen, kältester Egoismus und liebevollste Hingabe. Deshalb scheinen die Ausführungen des Verf.'s bis jetzt nur den Wert eines geistreichen Aperçus zu haben. Er schließt sie mit der Forderung weitgehendster Emanzipation der Frauen, da ihr ungehinderter Einfluß den Mann dem Kinde, also die Menschheit ihrer besseren Zukunft näher führe.

Dieselbe Wissenschaft aber, die Biologie, nimmt eine Frau, Katherine E. Dolbear (Einige Winke für die Erziehung der Frauen, Ped. Sem. VIII 548) für eine fast entgegengesetzte Forderung in Anspruch. Die Frau ist von Natur zur Mutterschaft, folglich auch fürs Hauswesen bestimmt. Die Universitäts-Erziehung arbeite dem entgegen dadurch, daß sie Selbstsucht und Dünkel wecke. Zum Lehren, das, recht angefaßt, eine gut weibliche Beschäftigung sei, mache sie wohl Lust, aber nur zum Lehren an höheren Schulen, das bloßes Dozieren, kein Erziehen sei. Im folgenden entwirft Verf. für die Erziehung von Mädchen im Alter von 14—23 Jahren einen Plan, worin sich feinste Geistes- und Gemütsbildung aufs geschickteste mit der Heranbildung mütterlicher und häuslicher Instinkte durchdringt.

A. F. Chamberlain setzt seinen Kampf gegen die Anmaßung der europäischen Rasse in einem neuen Artikel: „Die Berührung höherer und niederer Rassen" (Ped. Sem. IX 505 ff.) fort. Er dehnt die Forderung der Freiheit für den zu Erziehenden, die Halls Schule für das Kind erhebt, auf die Kinder der Kolonialpolitik, die Völker aus, denen die Europäer, im besonderen die Angelsachsen, eine Erziehung nach ihrem Sinne aufdrängen

wollen . Wie die Kinder, so tragen auch die jugendlichen Rassen die Gewähr der Zukunft. Freilich ist über die Jugendlichkeit der vom Verf. gemeinten und genannten Völker die Ethnologie meist anderer Ansicht. Vieles, was Verf. ausführt, ist darum nicht weniger wahr. Er zeigt, wie oberflächlich fast durchweg die Unterwerfung ist, soweit die Besiegten nicht vernichtet werden. Der betrügerische Krämergeist macht das Kulturtragen zur Lüge, Laster und Krankheiten führen die Kolonisatoren mit, besonders weil das weibliche Element fehlt; Soldaten und Glücksritter bringen ihren Sittenkodex ins junge Land. „Der Zwang zu Sitten, die ihnen nicht anstehen, zu einer Ethik, die sie größtenteils nicht brauchen, eine Kultur, die zu ihnen nicht paßt, eine Erziehung in Unfreiheit, während ohne Freiheit keine Erziehung ist, das ist das Los der Wilden." Das wahre Evangelium der Menschheit liegt im Glauben an die Einheit der Rassen, der die Millionen sogenannter „niederer" Rassen zur Mitarbeit nach ihrer Art aufruft und sie nicht zu fremden Lebensformen verstümmelt. Einwendungen gegen diese Sätze sind wohlfeil, wären aber ebenso bloß akademisch wie sie selber, in dem unaufhaltsamen Strome der Erdverteilung, und würden von unserer Aufgabe zu weit abschweifen.

Trotz aller Ungebundenheit, die Halls Schule für die Jugend fordert, hält sie doch an gewissen Idealen der Charaktererziehung fest. Wir sahen öfter schon: sie will den Menschen des Handelns mit dem praktischen Blicke, sie will den selbstbewußten und selbstverantwortlichen, aber, oder vielleicht deshalb, auch den sozial fühlenden. Eine biologisch-psychologische Begründung dieses Standpunktes versucht Maurice H. Small: „Über einige psychische Beziehungen zwischen Gesellschaft und Einsamkeit." (Ped. Sem. VII 13ff.

Während Einzelligkeit eines Lebewesens in weitaus den meisten Beispielen nicht Selbständigkeit bedeutet, beruht in den Zellgruppen die Lebenssubstanz immer auf einer Ähnlichkeit der Struktur, durch die das Leben der einzelnen an die Gruppe verhaftet ist. Je mehr sich die Arbeit in solchen Gruppen spezialisiert, die Glieder sich also differenzieren und scheinbar verselbständigen, desto mehr sind sie aufeinander angewiesen. Diese Tendenz zur Sozialisierung erneuert sich auf allen Stufen der Tierreihe und wächst mit der Spezialisierung der Individuen. Wir finden uns also bei Spencer. Der Schluß

auf das auf reichste Individualisierung angelegte Lebewesen, den Menschen, liegt auf der Hand, und wie tief dem der soziale Trieb im Blute liegt, zeigt, daß heute kein Zweck zu geringfügig ist, als daß er nicht zur Gründung von Gesellschaften ausreichte; alle seine Himmel und Utopien sind Gesellschaften. Der wirklich unsoziale Mensch ist in jedem Milieu auch der Unmensch und Untermensch. Nun finden sich jederzeit Gruppen, die soziale Zwecke negieren und bekämpfen, sie sind als Gruppen aber sozial, also in sich widersprechend, und das gleiche gilt, wenn die Isolation erzwungen ist. Immerhin bleiben der Fälle genug, wo ein Individuum sich freiwillig von der Gesellschaft zurückzieht, ohne neuen Anschluß zu suchen. Welche Umstände führen dazu? Aus 500 Biographieen und Autobiographieen von Männern mit ausgeprägt einsiedlerischen Neigungen haben sich dem Verf. zwei Gruppen ergeben; er nennt sie die intensiv Subjektiven, meist physisch oder moralisch Schwachen, die den Wettbewerb fliehen, sich aber doch nach Gesellschaft sehnen — und die intensiv Kühnen, höchst selbstbewußten, reizbaren Kampfnaturen. Die Neigung zu vollkommener Isolation ist 1. direkt proportional der Stärke und ungezügelten Tätigkeit des Triebes zur Selbstüberhebung und Selbstverehrung, 2. umgekehrt proportional der Zahl und Ausdehnung der Interessen, die ein Individuum als ihm und der Gesellschaft gemein anerkennt, 3. umgekehrt proportional zur Klarheit, mit der ein Individuum die Wechselseitigkeit seiner Beziehungen zur Gesellschaft erkennt, und 4. direkt proportional zum Mangel an Wünschen und Bedürfnissen, die zu Gegenständen gemeinsamen sozialen Interesses werden. M. a. W.: Beschränkung und Beschränktheit sind antisoziale Faktoren. Die soziale Natur des Menschen findet ihren Ausdruck im Gefühl der Vereinsamung. Verf. studiert seine Ursachen: soziale Mißerfolge, Gefangenschaft und einförmige Räume und Zeiten (Wüste), unbefriedigtes Muttergefühl, sodann seine verheerenden Wirkungen. Die Beschäftigungen Vereinsamter: ihre Tierfreundschaft, ihre Arbeiten und künstlerischen Erzeugnisse entspringen nach dem Verf. alle aus der Sehnsucht nach Gesellschaft. Nun ist zwar die Lebensform des Kulturmenschen von der Wurzel auf gesellschaftlich, ruht aber ebenso sehr auf der allseitigen Entwicklung des Individuums und bedarf ihrer. Da nun jede im engern Sinne soziale Betätigung den Menschen

stark einseitig beansprucht, so bedarf er, um sein Selbst nicht zu verstümmeln, der Erholung von den Anforderungen des sozialen Lebens. Das ist besonders für die Erziehung, sofern sie vorwiegend Schul- und Massenerziehung ist, wichtig.

Im modernen Leben tritt eine Seite des Problems stark heraus: die wachsende Spezialisierung zumal der wissenschaftlichen Arbeit. Ihr Ursprung, die Verzweigung und Verteilung der Arbeit, ist eminent sozial, und doch neigt sie dazu, den Arbeiter zu isolieren. Damit seine Arbeit nicht entwertet werde, soll er darum stets nach dem Zusammenhang mit den leitenden Ideen streben.

Für die Pädagogik haben folgende Schlüsse des Verf.'s Bedeutung:

Vollständige Vereinsamung ist moralisch und geistig schädlich, aber Erholung von der Gesellschaft, Ferien und periodische Zurückgezogenheit sind nötig.

Das von Anlage einsame Kind ist abnorm und in Gefahr, in seiner Entwicklung schwer gehemmt zu werden. Man suche sein Vertrauen zu gewinnen und alles, was es vom Anschluß abhält, aus dem Wege zu räumen.

Die häufige Neigung zur Einsamkeit im Jünglingsalter ist kein Zeichen innerer Fülle, sondern des Mangels; man sorge für viele und intensive Arbeit in dem, was Freude macht, lasse ihn, ohne Zwang, viel Schönes sehen und hören und verschaffe ihm vor allem den Anteil und die Gesellschaft eines erfahrenen Freundes.

Die in Erziehungshäusern, auch wohl in Familien beliebte Strafe der Isolation ist zu verwerfen. Die Tat war schon ungesellschaftlich; die Folgen der Strafe: Verfinsterung und Feindseligkeit, sind es erst recht.

Die Massenerziehung als solche ist zu loben. Soweit sie das Individuum beeinträchtigt, liegt es nicht an ihr selbst, sondern an den mechanischen Lehrmethoden und Anforderungen, Prüfungen etc. Vor allem verliert der Lehrer heute noch zu leicht die Fühlung mit dem warmen sozialen Leben.

Naturstudium und ästhetische Kultur müssen besonders in ländlichen Schulen mehr gepflegt werden.

Die Würde und Wichtigkeit von jeder Art Arbeit muß den Schülern stärker zum Bewußtsein gebracht werden.

Der Schüler kennt von sich meist nur seine oberflächlichsten

sozialen Beziehungen; man muß ihn mit sich selbst genauer bekannt machen, so wird er das Bedürfnis zu echter Gesellschaftlichkeit stärker fühlen.

Der Verf. ist zwar seinem Thema nach der philosophischen Seite hin nicht entfernt gerecht geworden. Seine Arbeit verdiente aber ein ausführlicheres Referat in doppelter Hinsicht: Erstens zur Sache: Der Zweck des Verf. ist ein praktisch-pädagogischer. Die Arbeit der Erziehung ist aber in der Gesellschaft, sie ist sozial und macht sozial. Mag also die Reflexion Individuen oder ganzen Klassen von Individuen die Isolation empfehlen, die Erziehung ist auf die sozialen Seiten des Menschen gewiesen und muß ihn lehren, in der Gesellschaft sich beglückt zu fühlen, zumal der Mensch in dem Alter der Erziehung wirkliche Einsamkeit noch nicht tragen kann. So entschuldigt seine Absicht den Verf., wenn er die große und tiefe Einsamkeit eines Beethoven oder Nietzsche nicht würdigen kann.

Eine zweite Anmerkung betrifft die Beschaffenheit des Materials. Verf. gewinnt seine Resultate aus einer Verbindung von genetischer Biologie und Statistik. Diese dienen der Hallschen Schule überall da, wo das Experiment nicht hingelangen kann. Nun bilden aber die Probleme der Psychologie und ihrer Nachbargebiete Reihen von steigender Komplexion. Je komplexer sie sind, desto mehr ist man auf vielseitige Behandlungsweisen angewiesen, nur die einfachsten Probleme bequemen sich dem Experiment, der Statistik kann die pädagogische Psychologie nicht entraten. Wo diese beiden nicht ausreichen, kommen in vielen Arbeiten der Schule nur noch entwicklungsgeschichtliche Erwägungen in Frage, jede andere Wissenschaft ist so gut wie ausgeschlossen, selbst bei so komplexen Problemen wie das unsere. Daher denn die häufig banalen oder bestreitbaren Resultate. Speziell die vom Verfasser bearbeitete Frage greift so in alle Zweige menschlichen Tuns über, daß die oft unsicheren, vielfach falsch gedeuteten Tatsachen der Biologie so lange keinerlei Überzeugung gewähren können, als Psychologie, Ethik und Philosophie nicht gründlich gehört worden sind. Was aber die statistisch verwertete Biographieensammlung des Verf.'s betrifft, so weiß man ja, wie gerade in den wesentlichen Zügen des Charakters Biographen und Selbstbiographen oft danebengreifen. Handelt es sich hier obendrein um eine Klasse

von Menschen, die dem Durchschnitt am wenigsten verständlich ist, so wird der Wert der Resultate, so exakt sich auch die Methode und so mathematisch sich auch die Formulierung der Ergebnisse geberdet, stark in Frage gestellt. Einige wenige, kritisch gesichtete und exakt analysierte Fälle hätten vielleicht bessere Dienste getan.

(Ein zweiter Artikel folgt.)

Die Schule und das öffentliche Leben.

Nach den Vorträgen von John Dewey-Chicago übersetzt von Else Gurlitt.*)

II.

Die Schule und das Leben des Kindes.

Letzte Woche versuchte ich vor Ihnen, die Beziehungen der Schule zu dem breiteren Leben der Gemeinwesen und die Notwendigkeit gewisser Änderungen in der Lehrmethode und dem Lehrstoff klarzulegen, damit die Schule den jetzigen sozialen Ansprüchen mehr genüge.

Heute möchte ich die Angelegenheit von einem anderen Gesichtspunkte aus betrachten, d. h. über die Beziehungen der Schule zu dem Leben und zu der Entwicklung der Kinder in der Schule sprechen. Da es schwer ist, allgemeine Grundsätze mit so durch und durch konkreten Dingen, wie es kleine Kinder sind, zu verbinden, so habe ich mir die Freiheit genommen, einiges illustratives Material von der University elementary school beizufügen, damit Sie bis zu einem gewissen Grade übersehen können, auf welche Weise die angeregten Vorstellungen sich in der Praxis ausgestalten.

Vor einigen Jahren habe ich mich in den Geschäften umgesehen, welche das Mobiliar für die Schuleinrichtungen liefern, um für die Kinder Schreibpulte und Bänke zu finden, welche wirklich allen Anforderungen entsprechen — den künstlerischen, hygienischen und erziehlichen. Wir haben große Mühe gehabt, das zu finden, was wir suchten, und schließlich machte ein Händler, der intelligenter als die übrigen war, folgende Bemerkung: „Ich fürchte, wir haben das nicht, was Sie brauchen. Sie wollen etwas, woran die Kinder arbeiten können; dies alles ist nur zum Hören eingerichtet.“ Das erzählt die Geschichte unserer traditionellen Erziehung. Wie der Biologe an einem oder zwei Knochen, die ihm zu Gesicht

*) Durch ein Versehen der Redaktion ist in der Überschrift des I. Teiles des obigen Aufsatzes (s. Heft 4/5 – 1903) als Name des Übersetzers der Deweyschen Abhandlung Herr Prof. Ludwig Gurlitt angegeben worden. Wir berichtigen diese Angabe dahin, daß der Genannte zwar die Anregung dazu gegeben hat, die Übersetzung aber ausschließlich die Arbeit von Fräul. Else Gurlitt ist.

kommen, das ganze Knochengerüst eines Tieres aufbauen kann, genau so können wir, wenn wir uns das gewöhnliche Schulzimmer vorstellen, mit seinen Reihen von häßlichen Subsellien, in gerader Linie aufgestellt, so dicht aneinander geschoben, daß nur so wenig Raum wie möglich zur freien Bewegung bleibt, fast alle von derselben Größe, gerade nur genügend Platz gewährend, um Bücher, Federn und Papier hinlegen zu können — noch einige Stühle hinzugefügt, die kahlen Wände, höchstens mit wenigen Bildern geschmückt — ich sage, genau so gut können wir uns nach diesem Bilde die erziehliche Tätigkeit vorstellen, welche in solch einem Raume möglich ist. Es ist alles darauf eingerichtet zu „hören", denn das einfache Lernen aus einem Buche ist nur eine andere Art des Hörens, es bezeichnet die Abhängigkeit eines Geistes von einem andern. Der Zustand des „Hörens" ist aber, mit einer anderen Tätigkeit verglichen, ein passiver, aufnehmender: von einem bestimmten, zurecht gemachten Lehrstoffe, den die Behörde, die Lehrer vorbereitet haben, soll von dem Kinde so viel wie möglich in einer möglichst kurzen Zeit aufgenommen werden.

Es ist in dem alt hergebrachten Schulraume sehr wenig Platz vorhanden, wo das Kind arbeiten könnte. Die Werkstatt, das Laboratorium, das Arbeitsmaterial, das Werkzeug, mit welchem das Kind herstellen, schaffen und so durch die Tat weiterforschen könnte, ja selbst die erforderliche Zeit zu praktischer Tätigkeit ist nicht vorhanden. Was mit dieser Art von Beschäftigung zusammenhängt, hat noch nicht einmal einen festgesetzten, bestimmten Platz in dem Erziehungsplane. Das sind, wie die pädagogischen Autoritäten, welche den Ton angeben, in der Tagespresse meinen, Lappalien, ist Kleinkram. Eine Dame sagte mir gestern, daß sie verschiedene Schulen besucht habe, um eine zu finden, in welcher der praktischen Tätigkeit der Kinder eine Belehrung von seiten der Lehrer vorausginge oder wo den Kindern Veranlassung geboten würde, diese Belehrung zu erbitten. Wie sie erzählte, besuchte sie vierundzwanzig Schulen, ehe sie etwas Derartiges fand. Ich bitte hinzufügen zu dürfen, daß es nicht in dieser Stadt war.

Noch etwas drängt sich uns beim Anblicke solcher Schulzimmer mit ihren dicht aneinander gestellten Subsellien auf, — es ist alles darauf eingerichtet, so viele Kinder wie nur irgend möglich aufzunehmen. Die Kinder werden en masse

behandelt, als ein Ganzes, das sich aus Einzelnen zusammensetzt; darin liegt wieder die Voraussetzung, daß sie sich passiv zu verhalten haben. In dem Augenblicke, wo Kinder tätig sind, individualisieren sie sich aber, hören auf eine Masse zu sein, und werden die außerordentlich verschiedenartigen Wesen, die wir außerhalb der Schule, in der Familie, auf dem Spielplatze und in der Nachbarschaft kennen lernen.

Aus derselben Basis heraus erklärt sich auch die Gleichförmigkeit der Lehrmethoden und des Lehrstoffes. Wenn sich alles auf das „Hören" begründet, dann kann man leicht eine Gleichartigkeit des Lehrstoffes und der Lehrmethode erreichen. Das Ohr und das Buch, welches sozusagen das Ohr reflektiert, bilden ein Medium, welches für alle dasselbe ist. Es gibt kaum eine Gelegenheit, eine Abänderung wegen verschiedenartiger Befähigung und Anforderungen zu treffen. Eine gewisse Summe, eine vorgeschriebene Menge von zurechtgemachten Lehrstoffen und Kenntnissen, soll in einer bestimmten Zeit von allen Kindern gleichmäßig aufgenommen werden. Und diesem Grundsatze entsprechend sind die Lehrpläne sämtlicher Schulen, von der Elementarschule bis zum College hinauf, ausgebildet worden. Gerade so viel Wissen und gerade so viel technische Fertigkeiten braucht man in der Welt. Nun kommt die mathematische Aufgabe, diesen Stoff auf die sechs, zwölf oder sechzehn Schuljahre zu verteilen. Man gebe jetzt den Kindern jedes Jahr genau den Teil, der ihnen für diese 12 Monate zukommt, so werden sie, wenn ihre Schulzeit vorüber ist, das Ganze aufgenommen haben. Das Ergebnis ist dann, wie eine Schulautorität in Frankreich, Herr Mattheu Arnold, mit Stolz berichtete, daß so und so viel tausend Kinder zu einer bestimmten Stunde, sagen wir von elf bis zwölf Uhr, genau denselben Stoff in der Erdkunde vorgetragen bekommen. In einer unserer eigenen westlichen Städte fühlte sich der Schulinspektor der dortigen Lehranstalten berufen, den verschiedenen Besuchern dieselbe stolze Prahlerei zu wiederholen.

Ich mag in der Absicht, die typischen Punkte in der alten Erziehungsweise scharf hervorzuheben, ihren Mißbrauch etwas übertrieben haben, wie sie die Kinder zum unbeweglichen Aufnehmen des Lehrstoffes zwingt, das handwerkmäßige Zusammenhäufen der Kinder, die Gleichförmigkeit der Lehrpläne und der

Art zu unterrichten. Dies alles zusammengefaßt, bringt einen zu der Erkenntnis, daß der Schwerpunkt dieser Erziehung außerhalb des Kindes liegt. Er liegt im Lehrer, im Lehrbuch, in irgend wem und irgend wo, nur nicht in den bedeutungsvollsten Trieben und in dem Betätigungsbedürfnisse des Kindes selbst. Von dieser Basis aus läßt sich daher auch nicht viel über das Leben des Kindes sagen. Eine Menge könnte man über das sagen, was das Kind hier, in der Schule zu lernen hat, aber es ist nicht der Ort, wo das Kind lebt. Die große Änderung, die jetzt im ganzen Unterrichts- und Erziehungswesen eintritt, liegt darin, daß der Schwerpunkt verlegt wird. Es ist das eine Veränderung, eine Revolution, nicht unähnlich der, welche Kopernikus hervorrief, indem er die Sonne, statt der Erde, zum Mittelpunkte der Gestirne erhob. In diesem Falle wird das Kind die Sonne, um welche sich alle angewandten Erziehungsvorschläge drehen, das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert.

Nehmen wir als Muster ein vorbildliches Heim, in dem die Eltern klug genug sind, um beurteilen zu können, was das Beste für das Kind ist, und wo sie in der Lage sind, das zu beschaffen, was ihnen notwendig erscheint; hier lernt das Kind durch den geselligen Umgang und den Geist, der in der Familie herrscht. In den Gesprächen der Erwachsenen fällt ihm manches besonderes auf, regt sein Denken an. Es werden Tatsachen konstatiert, Fragen aufgeworfen, verschiedene Lebensansichten erörtert, und das Kind lernt ununterbrochen. Seine Erfahrungen werden bestätigt, seine irrigen Anschauungen berichtigt. Außerdem nimmt das Kind teil an den Beschäftigungen im Haushalte, wird dadurch zur Ordnung und zum Fleiße angehalten, lernt die Rechte und die Ansichten anderer würdigen, und gewöhnt sich daran, was von großer Bedeutung ist, seine Tätigkeit in die allgemeinen Bestrebungen des Hauses einzufügen und ihnen unterzuordnen. Dieses Teilnehmen an den Haushaltungsarbeiten ist eine Gelegenheit Kenntnisse zu erwerben. Ein solches Idealheim muß naturgemäß eine Werkstätte haben, in der das Kind seinem Drange zu schaffen folgen kann. Es müßte auch ein kleines Laboratorium besitzen, in welchem man seine Forschungen leiten könnte. Das Leben des Kindes würde sich ausdehnen über das Haus hinaus, ins Freie, in den Garten, in die nahen Felder und Wälder. Es würde Ausflüge,

Märsche machen, und die Gespräche bei den Wanderungen würden ihm die weitere Außenwelt erschließen. —

Wenn wir nun dies alles organisieren und verallgemeinern, so haben wir die Idealschule. In ihr gibt es keine Geheimnisse, keine wunderbaren Entdeckungen von Pädagogik und Erziehungstheorien. Es handelt sich nur darum, in einer systematischen, großherzigen, klugen und maßgebenden Weise das zu tun, was in den meisten Familien aus den verschiedensten Gründen in einer vergleichsweise nur dürftigen und vom Zufall abhängigen Weise getan werden kann.

In erster Linie muß das Idealheim sich vergrößern. Das Kind muß in Berührung mit mehr Erwachsenen und mit mehr Kindern gebracht werden, damit sich das frischeste, freieste Zusammenleben entwickeln kann. Die Beschäftigungen und Verbindungen des Hauses sind nicht ausschließlich dem Alter und der Entwicklung des Kindes angepaßt, das hauptsächlichste Ziel liegt da wo anders, und was das Kind da durch die Tätigkeit und durch den Verkehr lernt, ist etwas Zufälliges. Daher brauchen wir die Schule! In der Schule ist das Leben des Kindes der alles beherrschende Gedanke und Zweck. Alles, was dazu beiträgt des Kindes Wachsen und Gedeihen zu fördern, muß sich hier vereinen, konzentrieren. Das Lernen? — gewiß — aber zunächst leben und lernen durch und in enger Verbindung mit dem Leben. Wenn wir so das Leben des Kindes konzentrieren und einrichten, finden wir gewiß nicht, daß es in erster Linie ein zuhörendes Wesen ist; ganz im Gegenteil!

Die so häufig gemachte Bemerkung, daß Erziehen bedeute „hervorholen" ist vortrefflich, wenn wir damit einfach den Gegensatz von „eintrichtern" aussprechen wollen. Und doch ist es schwierig die Vorstellung von hervorholen mit dem gewöhnlichen Verhalten eines drei-, vier-, sieben- oder achtjährigen Kindes zu verbinden. Es läuft, schäumt vielmehr über von Tätigkeiten aller Art. Es ist nicht das gebundene Wesen, dem der Erzieher sich mit Vorsicht und Geschick zu nahen hätte, um sorgfältig und allmählich einige verborgene Keime von Tätigkeitsbedürfnis heraus zu entwickeln. Nein, das Kind ist schon lebhaft tätig und die Erziehungsaufgabe besteht nur darin, diesen Tätigkeitsdrang zu fassen und ihm die Richtung zu geben. Durch diese und durch seine geregelte Anwendung wird er auf ein erstrebenswertes Endziel hingeleitet, anstatt zu zerflattern oder

einer ungeregelten, augenblicklichen Eingebung überlassen zu bleiben.

Wenn wir uns das klar machen, so werden sich die Bedenken vieler über die sogenannte „neue Erziehung" nicht nur lösen, sondern auflösen: sie verschwinden. Eine oft gestellte Frage ist folgende: des Kindes Vorstellungen, Eingebungen und Wünsche sind alle so unreif, so zufällig, so zerfahren, so wenig verfeinert und durchgeistigt — wie soll man es da anstellen, um ihm die nötige Zucht, Verfeinerung und Belehrung beizubringen?

Wenn uns dazu kein anderer Weg offen stände, als daß wir die Neigungen des Kindes anzufeuern oder mit Nachsicht zu behandeln hätten, so würde diese Frage mit Recht aufgeworfen werden. Wir müßten dann entweder das Tätigkeitsbedürfnis unbeachtet lassen, es unterdrücken oder demselben blindlings willfahren. Wenn wir aber die richtige Organisation der Hilfsmittel und des Materials haben, so eröffnet sich uns ein neuer Weg. Wir können des Kindes Tätigkeit leiten, sie nach einer bestimmten Richtung beeinflussen und sie so zu dem Ziele führen, welches, logischerweise, am Ende des beschrittenen Pfades steht.

„Wenn Wünsche Pferde wären, würden die Bettler reiten." Da sie es aber nicht sind, da die Erfüllung eines Planes oder eines Wunsches erfordert, daß man sie sich erarbeite, und erarbeiten wieder in sich schließt, daß gegen Hindernisse angelaufen werden muß, daß man das Material beherrschen lernt, den Verstand anstrengt, Geduld, Beharrlichkeit, Gewandtheit übt, so schließt das notwendigerweise geistige Schulung, Beherrschung der eigenen Kräfte und Bereicherung der Kenntnisse ein. Nehmen wir folgendes Beispiel: ein kleines Kind möchte sich eine Schachtel machen. Wenn es sich mit dem Wunsche oder mit der Einbildung begnügt, eine Schachtel zu haben, so wird es damit nichts an Entwicklung gewonnen haben. Aber wenn es sich anstrengt, seinen Wunsch zu verwirklichen, wenn es sich an die Herstellung macht, so muß es einen Plan entwerfen, das geeignete Holz aussuchen, sich klar machen, welche einzelne Teile es braucht, diese abmessen und ihnen die richtigen Größenverhältnisse geben. Dann gehört dazu das Herrichten des Rohstoffes, das Aufzeichnen, Sägen und Abreiben mit dem Sandpapier, um alle Ränder und Ecken passend zu

machen. Daraus erwächst naturgemäß ein Vertrautwerden mit dem Handwerkszeug und das Erlernen gewisser Handgriffe. Wenn also das Kind seinem Triebe folgend das Kästchen macht, so bietet sich ihm in der Arbeit eine Menge Gelegenheit geistige Schulung zu gewinnen, seine Ausdauer und die Kraft Schwierigkeiten zu überwinden, zu stärken, und zugleich eine große Menge Kenntnisse zu erwerben.

Zweifellos hat das kleine Kind, welches den Wunsch hegt zu kochen, keine Vorstellung davon, was das Kochen eigentlich bedeutet, was es kostet oder was man dazu braucht. Entweder beherrscht es nur der Wunsch, etwas herum zu naschen, oder auch der, die Tätigkeit Erwachsener nachzuahmen. Und zweifellos können wir zu diesem Standpunkte herabsteigen und diesen Wünschen willfahren. Aber auch hierbei kann durch richtiges Anleiten des Tätigkeitstriebes, indem man ihn nutzbringend und mit den ernsten Anforderungen der Wirklichkeit bekannt macht, und ihn denselben unterordnet, ein richtiges Erziehungsmittel zu geistiger Schulung und zur Gewinnung von Kenntnissen und Erfahrungen gewonnen werden. Eines der Kinder, welches man in der angegebenen Weise beschäftigte, wurde ungeduldig, daß es sich seine Erfahrungen und Erkenntnisse auf einem langen Wege von Versuchen selbst ausarbeiten sollte und sagte: „Warum quälen wir uns damit? Wir wollen doch nach einem Rezept im Kochbuche kochen!" Der Lehrer fragte die Kinder, woraus die Rezepte entstanden seien und das Gespräch belehrte sie, daß, wenn sie einfach nach diesen Anweisungen kochten, sie die Gründe nicht verstehen würden, weshalb sie etwas so oder so machen müßten. Sie waren darauf wieder ganz bereit in ihrer experimentierenden Tätigkeit fortzufahren. Wenn wir ihnen bei dieser Beschäftigung folgen, so werden wir beobachten können, wie die Gesichtspunkte, um die es sich hier handelt, scharf beleuchtet werden. Die Tätigkeit bestand an dem Tage darin, Eier zu kochen, es sollte das den Übergang bilden, vom Kochen des Gemüses zu dem des Fleisches. Um eine gemeinsame Grundlage für den Vergleich zu finden, ließ man die Kinder zunächst die wichtigsten Nährstoffe in den Gemüsen aufzählen und machte einen vorläufigen Vergleich mit denen, die im Fleisch gefunden werden. Dann fanden sie heraus, daß die Holzfasern oder Zellulose in den Pflanzen den verbindenden Geweben im Fleisch ent-

sprechen, indem durch sie die Körperform, die Struktur gegeben wird. Sie fanden, daß Stärkeprodukte für die Gemüse charakteristisch sind, daß mineralische Salze in beiden gefunden werden, und daß auch Fett in beiden enthalten ist, ein geringes Maß in der Pflanzenkost und eine große Menge im Tiere. Sie waren so vorbereitet auf das Studium des Eiweißes als des bedeutsamsten Merkmales der Fleischnahrung, der Stärke des Gemüses entsprechend, und wurden unterrichtet über die Beschaffenheit des Eiweißes und wie es zweckentsprechend und richtig zu behandeln ist. Eier dienten als Versuchsobjekte. Sie machten ihre Versuche, indem sie zunächst Wasser von verschiedener Temperatur nahmen, fanden heraus, ob es sehr heiß, wallend und kochend heiß war, und beobachteten die Wirkungen dieser verschiedenen Wärmegrade auf das Weiße des Eies. Nachdem sie das erkannt hatten, waren sie darauf vorbereitet, nicht bloß Eier kochen zu können, sondern hatten auch die naturwissenschaftlichen Grundsätze, welche im Kochen des Eies eingeschlossen sind, zugleich erfaßt. Doch ich will nicht über Einzelheiten das Allgemeine vernachlässigen. Es liegt an sich kein erziehliches Motiv darin, den Wunsch eines Kindes, ein Ei zu kochen, zu befriedigen, indem man ihm gestattet, ein Ei drei Minuten lang in kochendes Wasser zu legen und ihm dann aufträgt es wieder herauszunehmen. Aber wenn das Kind in die Lage gebracht wird, seinen eigenen Wunsch verwirklichen zu können, indem man es zugleich mit den Ursachen, mit dem Material und mit den Bedingungen, unter welchen das möglich ist, vertraut macht, dann wirkt das erziehlich. Das ist die Verschiedenheit, auf welche ich scharf hinweisen möchte, zwischen dem Erregen und nachsichtigen Erfüllen eines Tätigkeitswunsches und der Verwertung desselben, dadurch, daß wir ihm eine wirkungsvolle Richtung geben.

Ein anderer Naturtrieb des Kindes ist der Gebrauch von Bleistift und Papier. Jedes Kind hat Freude daran, sich durch das Medium von Form und Farbe zu äußern. Wenn man sich einfach damit begnügt, das Kind ins Unendliche zeichnen zu lassen, so erwächst demselben kein Gewinn daraus, der mehr als zufällig ist. Aber man lasse das Kind erst seinem Triebe Ausdruck geben und bringe es dann durch die Kritik, durch Fragen und Winke zu dem Bewußtsein dessen was es geleistet hat, und was es leisten wollte, so wird der Erfolg ein ganz anderer sein.

Hier zum Beispiel ist das Werk eines siebenjährigen Kindes.*) Es ist keine Durchschnittsleistung, es ist die beste Zeichnung all der kleinen Kinder, aber an ihr kann ich am besten die bestimmten Grundsätze, von denen ich gesprochen, erläutern. Es war mit den Kleinen von den ursprünglichen Lebensbedingungen der Menschen gesprochen worden, als diese noch in Höhlen wohnten. Das Kind gab seine Vorstellung in folgender Weise wieder: die Höhle ist auf dem Hügel, in einer unmöglichen Lage dargestellt. Dann sieht man die konventionellen Kinderbäume: eine vertikale Linie mit horizontalen Ästen auf beiden Seiten. Wenn man dem Kinde erlauben würde, in dieser Weise Tag für Tag Ähnliches zu wiederholen, so würde das seine Befähigung eher benachteiligen, als sie kräftigen und ausbilden. Das Kind wurde deshalb angehalten sich Bäume genau anzusehen, und die gesehenen mit seinen gezeichneten zu vergleichen und seine Arbeit sorgfältiger und gewissenhafter zu prüfen. Dann zeichnete es Bäume nach der Natur. Schließlich verband es das Zeichnen nach der Natur mit dem aus dem Gedächtnis und der eigenen Einbildungskraft. Es brachte wieder eine freie Erfindung, die aber beherrscht wird durch ein genaueres Baumstudium. Das Ergebnis davon war ein Bildchen, das ein Stück Wald darstellt. Mir kommt es so vor, als ob aus dieser kleinen Zeichnung ebensoviel poetisches Gefühl spräche, wie aus dem Werke eines Erwachsenen, zudem sind die Bäume in ihren Verhältnissen möglich und nicht nur Symbole eines Baumes.

Wenn wir die Triebe der Kinder, welche durch die Schule gefördert werden sollen, in flüchtiger Weise einteilen, so bringen wir sie am besten in vier Gruppen. Da ist zunächst der gesellige Trieb der Kinder, der sich in den Gesprächen, im persönlichen Verkehre und in dem Mitteilungsbedürfnis zeigt. Wir alle wissen, wie sehr ein vier- oder fünfjähriges Kind auf sich selbst gestellt ist. Wenn ihm irgend etwas Neues entgegengebracht wird, so sagt es meistens überhaupt nichts oder es bemerkt: „Ich habe das gesehen“ oder „Mein Papa oder meine Mama hat mir davon erzählt.“ Sein Horizont ist nicht weit, ein Eindruck muß irgend eine unmittelbare Beziehung

*) **Es scheint uns nicht nötig, diese hier beschriebenen Zeichenproben im Bilde vorzuführen.**

zu ihm haben, um es genugsam zu beschäftigen, so daß es davon spricht oder davon erzählt haben möchte. Und doch ist dieses egoistische und engbegrenzte Interesse kleiner Kinder in seiner Art einer unendlichen Ausdehnung fähig. Der Trieb sich auszudrücken ist die einfachste Form des geselligen Empfindens des Kindes. Zugleich ist er ein großes, vielleicht das größte aller erziehlichen Hilfsmittel.

Dann folgt der Schaffenstrieb. Des Kindes Drang, etwas zu tun, findet seinen ersten Ausdruck im Spiele, in der Bewegung, in den Gesten und im Phantasiespiele, wird bestimmter und sucht sich zum Ausdruck zu bringen, indem es Rohstoffe in eine bestimmte Form und haltbare Vereinigung bringt. Das Kind hat nicht viel Neigung für abstrakte Untersuchungen. Der Forschungstrieb scheint sich zu entwickeln aus dem Herstellungstriebe und dem Mitteilungstriebe. Es gibt für kleine Kinder keinen Unterschied zwischen experimenteller Naturwissenschaft und der Arbeit, welche in einer Tischlerwerkstatt getan wird. Sie arbeiten in der Physik oder in der Chemie nicht mit der Absicht zu allgemeinen Begriffen oder zu abstrakten Wahrheiten zu gelangen. Kinder erfreuen sich nur daran etwas zu tun, und beobachten, was daraus wird. Aber diese Anlagen kann man ebensogut ausbilden, kann sie in Bahnen lenken, auf denen sie zu einem wertvolleren Ziele führen, als daß man sie dem blinden Zufalle überläßt.

Der Trieb der Kinder sich auszudrücken, der Kunsttrieb, erwächst auch aus dem Mitteilungs- und dem Schaffenstriebe. Es ist ihre veredelte und volle Äußerung. Man stelle ein Gebilde der Wirklichkeit entsprechend her, frei, voll, anfaßbar, gebe ihm ein allgemeines Motiv, lasse es eine Idee ausdrücken, und man hat ein Kunstwerk. Ich will das näher und zwar in bezug auf textile Arbeiten beleuchten. Die Kinder stellten in der Werkstatt einen primitiven Webstuhl her; hierzu wurde der Schaffenstrieb in Anspruch genommen. Nun hatten sie den Wunsch, etwas mit diesem Webstuhl zu tun, etwas herzustellen. Es war ein Webstuhl von der Art, wie sie von Indianern benutzt werden, und es wurden den Kindern Decken gezeigt, die von Indianern hergestellt waren. Jedes Kind machte eine Zeichnung von der Art, wie sie bei den Navajoindianern zu Decken verwendet werden und die, welche sich am besten für die Arbeit zu eignen schien, wurde ausgewählt. Die technischen

Hilfsmittel waren sehr beschränkt, aber die Zeichnung und die Farbenzusammenstellung war doch von den Kindern erarbeitet worden. Die Probe, welche ich Ihnen zeigte, ist von einem zwölfjährigen Kind gemacht; Sie werden beobachtet haben, daß sie mit Geduld, Verständnis und Ausdauer ausgeführt worden ist. Es gehört dazu nicht nur geistige Schulung und Kenntnisse geschichtlicher Art und der Grundelemente des technischen Zeichnens, sondern auch etwas künstlerischer Geist, um dem Gedanken einen angemessenen, richtigen Ausdruck zu geben.

Noch ein Beispiel für die Verwandtschaft der künstlerischen Anlage mit der konstruktiven! Die Kinder waren dabei die einfachste Art des Spinnens und des Krämpelns zu erlernen, als eines von ihnen, ein zwölfjähriges, eines der arbeitenden, älteren Kinder zu zeichnen begann. Hier ist noch eine andere kleine Arbeit. Sie ist wieder keine der Durchschnittsleistungen, sondern steht über denselben. Es ist die Darstellung zweier Hände, welche den Wollfaden so anziehen, daß er sich zum Spinnen eignet. Es ist von einem elfjährigen Kinde gezeichnet. Indessen, um noch einmal darauf zurückzukommen, ist der Kunsttrieb aufs engste verwachsen mit dem geselligen Triebe, besonders bei jüngeren Kindern, er entspringt dem Wunsche etwas mitzuteilen, darzustellen.

Wenn wir uns nun diese vier Triebe gegenwärtig halten: sich mitzuteilen oder den Geselligkeitstrieb, zu forschen und zu entdecken, zu schaffen und herzustellen und sich künstlerisch betätigen zu wollen, so müssen wir sagen: das sind die natürlichen Hilfsmittel, die ungehobenen Schätze, von deren Hebung und Entwicklung das geistige Wachstum des Kindes abhängt.

Ich möchte Ihnen gerne noch eine oder zwei Erläuterungen hierzu geben; sprechen wir zunächst von der Tätigkeit eines siebenjährigen Kindes! Es hat ein starkes Bedürfnis zu sprechen, besonders über Menschen und alles, was mit diesen in unmittelbarem Zusammenhang steht, zu sprechen. Wenn man kleine Kinder beobachtet, so wird man finden, daß sie sich nur um die Dinge in der Welt kümmern, die in enger Verbindung mit dem Menschen stehen: es interessiert sie nur das, was der Mensch tut oder was ihn betrifft. Viele Anthropologen sind der Ansicht, daß darin die Kinder gewisse Ähnlichkeiten mit den

Menschen auf niederer Entwicklungsstufe haben. Es ist eine Art natürlicher Rückkehr des kindlichen Geistes zu den typischen Tätigkeiten der Urvölker; ein Zeugnis dafür ist die Hütte, die sich der Knabe im Freien aufbaut, das Jagdspiel mit Bogen, Pfeilen, Speeren usw. Wieder tritt die Frage auf: Was sollen wir mit diesen Trieben tun? Sollen wir sie einfach unbeachtet lassen, oder sollen wir sie anspornen und anregen? Oder sollen wir uns ihrer bemächtigen, sie zu etwas Höherem führen, zu etwas Besserem leiten? Bei dem Vorgehen, das wir für unsere siebenjährigen Kinder planen, haben wir uns zu letzterem entschlossen: wir wollen diese Interessen dazu verwerten, den Kindern an ihnen die Entwicklung der Menschheit verständlich zu machen. Die Kinder beginnen damit, sich alle jetzigen Lebensbedingungen wegzudenken, bis sie in Verbindung mit der Natur aus erster Hand sind. Das führt sie zurück zu der Zeit der von der Jagd lebenden Völker, zu Menschen, die noch in Höhlen oder auf Bäumen lebten und sich ihre Nahrung durch Jagen und Fischen mühselig schafften. Sie stellen sich vor, so weit ihnen das möglich ist, wie die Formation einer Gegend sein muß, in der ein derartiges Leben geführt werden kann, sagen wir einen hügligen, waldigen Abhang, nahe bei hohen Bergen und einem Flusse, der reich an Fischen ist. Dann schreiten sie im Geiste durch das Jagdzeitalter vorwärts zu dem, wo schon der Ackerbau in seiner ursprünglichsten Weise betrieben wird, von dem Nomadenleben, zu dem an eine Scholle gebundenen Ackerbauleben. Der Zweck dieser Ausführung ist der, Ihnen deutlich zu zeigen, welch unbegrenzte Menge von Anknüpfungspunkten sich so bieten, welche Menge von Fragen sich aufdrängen werden, und wie leicht man durch deren Beantwortung die Kinder belehren und unterrichten kann. Das naive Interesse des Kindes an den Menschen und ihrem Tun wurde also dazu verwertet, es in die größere Welt der Wirklichkeit einzuführen. Zum Beispiel: die Kinder hatten von den einfachen Waffen der Urzeit gehört, von den Pfeilspitzen aus Stein etc. etc. Das gab Anlaß sich das Material genauer zu betrachten, nach seiner Festigkeit, seiner Zusammensetzung, seiner Struktur; es entwickelte sich daraus eine Belehrung über Mineralogie, indem sie die verschiedenen Steinarten genau studieren mußten, um die herauszufinden, welche sich am besten eigneten. Das Gespräch über das Eisenzeitalter erweckte sofort

den lebhaften Wunsch, einen Schmelzofen aus Lehm in beträchtlicher Größe herzustellen. Den Kindern gelang ihre Arbeit zunächst nicht; sie konnten anfangs den Zug nicht regulieren, da die Ofenöffnung in Bezug auf Größe und Lage nicht im richtigen Verhältnis zu dem Abzuge stand; naturgemäß wurde Belehrung über den Prozeß des Verbrennens, über den nötigen Luftzug in den Öfen und über das Brennmaterial verlangt. Aber diese Belehrung wurde den Kindern nicht bequem zurechtgemacht, entgegengebracht, sie mußte erst als notwendig empfunden und dann durch Versuche erworben und verdient werden.

Nun bekamen die Kinder einiges Material in die Hand, z. B. Kupfer, machten eine Reihe von Versuchen damit, schmolzen es und verarbeiteten es zu kleinen Gegenständen; und dieselben Experimente wurden mit Blei und anderen Metallen gemacht. Diese Tätigkeiten bildeten zugleich einen fortlaufenden Unterricht in der Erdkunde, da die Kinder sich vorstellen und herausfinden mußten, wie die verschiedenen physikalischen Bedingungen sein mußten, unter denen sich so ungleiche Lebensweisen entwickeln konnten. Was mußte eine Gegend bieten, in der sich ein Hirtenleben führen ließ? was die, wo der Ackerbau eingeführt, und wo gefischt wurde? Was mußte die natürlichste Form des Handelsverkehrs zwischen diesen Völkern sein? Nachdem das alles im Gespräch genau erörtert worden war, haben sie es auf der Landkarte oder durch plastische Modelle dargestellt. So hatten sie eine Vorstellung von der verschiedenen Gestaltung der Erdoberfläche bekommen und zugleich deren engen Zusammenhang mit der Beschäftigung der Menschen kennen gelernt, so daß es nun nicht mehr nur äußerliche Tatsachen für sie sind, sondern daß diese Tatsachen verschmolzen und eng verbunden sind mit den allgemeinen Begriffen über das Leben und die Fortentwicklung der Menschheit.

Der Erfolg berechtigt meiner Meinung nach vollkommen zu der Überzeugung, daß auf diese Weise Kinder in einem Jahre (bei im Ganzen nur fünf Stunden in der Woche) unendlich viel mehr Kenntnisse in den Naturwissenschaften, in Erdkunde, Anthropologie etc. etc. erwerben werden, als sie dort gewinnen, wo das Lehren der einzige Zweck und das einzige Ziel ist, wo sie einfach hingesetzt werden, um Tatsachen in fest geregelten Lektionen zu erlernen. Und was die geistige Zucht betrifft,

so wird ihre Aufmerksamkeit mehr geübt, ihr Verständnis mehr geweckt, sie lernen logischer folgern, schneller beobachten und überlegen, als wenn sie dazu angehalten werden, willkürlich gewählte Aufgaben nur zu dem Zwecke geistiger Schulung auszuarbeiten.

Ich möchte an dieser Stelle über das Aufsagen sprechen. Wir alle wissen, was das gewesen ist! Eine Gelegenheit, wobei das Kind dem Lehrer und seinen Mitschülern den Haufen von Kenntnissen vorführte, die es sich mit Mühe aus dem Lehrbuche angeeignet hatte. Von unserm Standpunkte aus betrachtet soll dieses Aufsagen vor allen Dingen ein geselliges Zusammenwirken werden: es ist für die Schule, was ein allgemeines, angeregtes, lebhaftes Gespräch für das Haus ist, nur daß es hier organisiert und in eine bestimmte Richtung geleitet wird. Das Aufsagen wird ein Klärungsprozeß, bei dem Erfahrungen und Eindrücke ausgetauscht und kritisch beurteilt werden, Mißverständnisse aufgeklärt, und neue Vorstellungen und neue Nachforschungen angeregt werden. Diese Umwandlung des Aufsagens aus einer Prüfung über bereits gewonnene Kenntnisse in die freie Entfaltung des Mitteilungstriebes der Kinder beeinflußt und bestimmt die ganze Tätigkeit der Schule, soweit sie sich auf die Sprache bezieht. Unter dem alten Systeme war es zweifellos eine sehr wichtige Aufgabe, den Kindern zu dem vollen und freien Gebrauche der Sprache zu verhelfen. Der Grund hierzu ist sehr einleuchtend. Ein natürlicher Anlaß zum Sprechen wurde eben selten geboten. In den pädagogischen Lehrbüchern ist die Sprache als das Mittel bezeichnet Gedanken auszudrücken. Sie wird das, mehr oder weniger, für die Erwachsenen mit geschultem Geiste, aber es ist kaum nötig noch besonders hervorzuheben, daß ursprünglich die Sprache etwas Geselliges ist. Sie ist ein Mittel, durch welches wir anderen unsere Erfahrungen mitteilen und die ihrigen dagegen empfangen. Wenn man sie von dieser natürlichen Basis wegnimmt, dann darf man sich nicht wundern, daß es eine verwickelte und schwierige Aufgabe wird, die Sprache zu lehren. Man bedenke nur, welche Abgeschmacktheit der Unterricht in der Muttersprache ist! Wenn ein Kind überhaupt irgend etwas tut, bevor es die Schule besucht, so ist es, daß es spricht und zwar über das spricht, was es beschäftigt. Wird aber durch die Schule keine lebensfrische Anregung geboten, wird die Sprache nur dazu

verwandt, eingelernte Aufgaben hersagen zu lassen, so darf es uns nicht überraschen, wenn eine der Hauptschwierigkeiten der Schultätigkeit in der Erlernung der Muttersprache liegt. Da die Sprache, welche gelehrt wird, unnatürlich ist, nicht aus dem regen Wunsche entspringt, lebhafte Eindrücke und Beobachtungen mitzuteilen, so verlieren allmählich die Kinder den freien Gebrauch derselben und schließlich müssen die Lehrer der höheren Schulen alle möglichen Einrichtungen treffen, um den Schülern zum sofortigen, unvorbereiteten und vollem Gebrauche der Sprache zu verhelfen. Außerdem, wenn der Sprachtrieb des Kindes mit Hilfe der Geselligkeit entwickelt wird, so ergibt sich damit eine fortwährende Fühlung mit der Wirklichkeit. Die Folge davon ist, daß das Kind immer etwas im Geiste hat, worüber es sprechen möchte; es hat etwas zu sagen; es hat einen Gedanken auszudrücken, und ein Gedanke ist kein Gedanke, wenn es kein eigener ist. Nach der herkömmlichen Schulregel muß das Kind etwas sagen, was es nur gelernt hat. Es ist ein himmelweiter Unterschied zwischen dem: etwas sagen können und etwas sagen sollen. Das Kind, welches von einer Mannigfaltigkeit von Material und von Tatsachen umgeben ist, hat das Bedürfnis über diese Dinge zu sprechen, und seine Sprechweise wird edler und reicher, weil sie durch Wirklichkeiten beseelt und beherrscht wird. Lesen und Schreiben und der Gebrauch der Sprache zum Verkehre sollten auf dieser Grundlage gelehrt werden. Es kann das in der Form des Erzählens geschehen, indem man den ursprünglichen, natürlichen Trieb des Kindes entwickelt, das seine Erfahrungen mitzuteilen, und die der anderen zu erfahren wünscht. Doch müssen diese Gespräche so geleitet werden, daß sie sich stets genau an Tatsachen zu halten haben, wodurch die Wahrheit des Mitgeteilten bestimmt wird.

Ich werde nicht Zeit haben ausführlich von der Tätigkeit der älteren Kinder zu sprechen, in denen der ursprünglich rohe, unreife Trieb des Herstellens und der Mitteilung zu etwas entwickelt wurde, was man naturwissenschaftlichen Forschungstrieb nennen könnte; aber ich will Ihnen ein Beispiel von der Sprachgewandtheit geben, welche durch diese experimentale Tätigkeit erworben wurde. Es wurde mit einem der allereinfachsten, gewöhnlichsten Experimente angefangen, das als Grundlage diente, und von hier aus die Kinder ganz allmählich

zu geologischen und erdkundlichen Kenntnissen und Untersuchungen geführt. Die Sätze, welche ich Ihnen vorlesen werde, scheinen mir ebenso poetisch wie „naturwissenschaftlich". „Vor langer Zeit, als die Erde neu war, als sie aus Lava bestand, gab es kein Wasser auf der Erde, und es war Dampf rund um die Erde in der Luft, da es viele Gase in der Luft gab. Eins dieser Gase war Kohlensäure. Der Dampf wurde zu Wolken, weil die Erde sich abzukühlen begann, und nach einiger Zeit fing es an zu regnen, und das Wasser kam herab und nahm die Kohlensäure aus der Luft auf."

Es steckt hierin ein gut Teil mehr naturwissenschaftlicher Kenntnise, als es zunächst den Anschein hat. Es stellt ungefähr drei Monate Arbeit des Kindes dar. Die Kinder machten tägliche und wöchentliche Aufzeichnungen, diese aber ist aus einem Quartalsberichte genommen. Ich nenne diese Arbeit poetisch, weil das Kind ein klares Bild von dem hat, was es berichtet, und weil es ein persönliches Empfinden für die vorgestellte Wirklichkeit hat. Ich gebe Ihnen noch Sätze aus zwei anderen Aufzeichnungen, um Ihnen zu zeigen, wie lebendig die Ausdrucksweise ist, wenn eine lebendige Erfahrung dahinter steckt. „Als die Erde kalt genug war, um fest zu werden, riß das Wasser mit Hilfe der Kohlensäure den Kalk, welcher in den Gesteinen enthalten war heraus, und führte ihn mit sich in einen großen Wasserbehälter, wo die kleinen Tiere ihn aufnehmen konnten." Der andere lautet folgendermaßen: „Als die Erde sich abkühlte, war Kalk in den Gesteinen. Nun vereinigte sich die Kohlensäure mit dem Wasser und bildeten eine Lösung. Diese lief über die Felsen und zerrte den Kalk aus den Gesteinen und führte ihn in das Meer, wo kleine Tiere waren, welche ihn aus der Lösung nahmen." Der Gebrauch der Worte „herausreißen" und „herauszerren" in bezug auf diesen chemischen Vorgang, gibt uns den Beweis einer persönlichen Auffassung, welche den ihr eigenen, angemessenen Ausdruck wählt.

(Fortsetzung folgt.)

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 3. Dezember 1903.

Beginn 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Neu aufgenommen ist:
Herr Rechtsanwalt Dr. Börne.

Neu angemeldet:
Herr Kunstmaler Moré.

Herr Wilhelm Stern hält den angekündigten Vortrag:

„Über den Begriff der Handlung."

Der Vortragende suchte erstens zu zeigen, daß der allgemeine und der juristische Begriff der Handlung sich decken. Zweitens suchte er zu zeigen, daß der von ihm in seinem Werke „Kritische Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft" (Berlin, 1897) aufgestellte Begriff der Handlung den Bedürfnissen oder Anforderungen der Rechtswissenschaft vollständig zu genügen vermag. Die von ihm gegebene Definition des Begriffs der Handlung lautet: Handlung ist eine willkürliche Tätigkeit, welche eine sachliche Veränderung der Außenwelt beabsichtigt und hervorbringt. Den Unterschied zwischen der sachlichen Veränderung und der formellen Veränderung der Außenwelt hebt er mit besonders großem Nachdruck hervor, da er diesen Unterschied für sehr wichtig bei der Bestimmung des Handlungsbegriffes hält.

(Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Westmann: Das Recht ist eine große Verkehrsordnung; es regelt nicht die Verhältnisse des einzelnen Individuums, sondern setzt sich zur Aufgabe die Ergänzung desjenigen Verhaltens der ihm unterworfenen Personen, welches zur öffentlichen Ruhe, zum allgemeinen Frieden erforderlich ist. Das Verhalten eines Menschen kann, ethisch betrachtet, noch so brutal, noch so grausam usw. sein, wenn sich die Rechtsgenossen dies ruhig gefallen lassen oder nicht die Macht haben, sich dagegen aufzulehnen, danr ist dieses Verhalten rechtmäßig, d. h. es stört nicht die Ordnung des Zusammenlebens der Menschen, z. B. ein asiatischer Despot,

ein afrikanischer Häuptling tötet seine Untergebenen zu seinem Privatvergnügen, so ist, wenn die übrigen Untertanen sich dagegen nicht auflehnen, dies „recht". Andernfalls ist die harmloseste Verursachung eines Schadens durch einen Menschen unrecht, wenn dieser Schaden hätte vermieden werden können bei Anwendung derjenigen Sorgfalt, welche die Rechtsgenossen in der Regel in solchen Situationen anzuwenden pflegen. Die rein tatsächliche Feststellung, daß eine Anzahl von Personen — gleichgiltig aus welchen Ursachen, sei es rein zufällig, sei es aus Nachahmungstrieb oder sonstigen ihnen selbst bekannten oder unbekannten Gründen — sich in bestimmten Situationen in bestimmter Weise verhalten hat, ist die Ursache vieler gesetzlicher Vorschriften, welche an die „Fahrlässigkeit" irgendwelche Rechtsfolgen knüpfen. Der „Normalmensch" ist kein ethischer Begriff, sondern ein numerischer, mechanischer. Der Normalmensch ist ein Mensch, der in jeder Situation des Lebens sich so verhält, wie sich die Mehrzahl seiner Rechtsgenossen in gleichartiger Situation verhalten haben und zwar lediglich deshalb, weil sich die anderen so verhalten haben. Die Rechtsbegriffe sind also nicht entstanden im Gegensatz zur Individualpsychologie durch Feststellung des Verhaltens des einzelnen Individuums nach seinen ihm speziell anhaftenden Eigentümlichkeiten, sondern durch Abstraktion, durch Beobachtung des „gemeinsamen", des „übereinstimmenden" Verhaltens mehrerer. Dieses Verhalten wird allen vorgeschrieben. An die Abweichung von diesem Verhalten werden Rechtsnachteile geknüpft. Grund: Dieses abweichende Verhalten stört den öffentlichen Frieden, genau so, wie im Gesellschafts-, im Vereinsleben die Abweichung von den Gesellschaftsformen, vom Takt, vom Komment stören würde, ganz gleichgiltig aus welchem Grunde diese Abweichung erfolgt.

Konsequenz: die Rechtsbegriffe sind nicht rein ethische Begriffe, sondern rein praktische Begriffe, der Prüfstein für ihre Zweckmäßigkeit liegt ausschließlich in der Beobachtung, ob das Befolgen oder Nichtbefolgen dieser Vorschriften den öffentlichen Frieden stört.

Der Richter hat die Aufgabe, das Vorhandensein einer Störung des öffentlichen Friedens festzustellen, ferner das störende Subjekt und die zur Beseitigung der Störung des öffentlichen Friedens vom Recht vorgeschriebenen Folgen herbeizuführen. Der Richter hat nicht die Rolle eines Moralisten, der Richterspruch ist begrifflich kein moralisches Werturteil, sondern der Richter ist ein zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung, Ruhe und Sicherheit berufenes Organ. Er gehört also seinem Zweck nach in dieselbe Kategorie von Beamten, wie der Schutzmann, nur mit dem Unterschied, daß der Schutzmann rein mechanisch rein mechanische Verkehrsstörungen beseitigen soll, während der Richter psychologische, soziale Störungen des Verkehrs mit geistigen Mitteln beseitigen will, indessen auch durch Zuhilfenahme des physischen Zwangsapparates.

Das Verhalten des einzelnen Menschen abweichend von dem seiner mit ihm zusammen lebenden Rechtsgenossen ist die juristische Handlung, jedenfalls die strafbare, die schuldhafte.

Dieses „Verhalten" kann folgende für das Recht erhebliche Ursachen haben: Vorsatz = Bewußtsein, daß das Verhalten im konkreten Falle einen rechtserheblichen Erfolg haben kann, ohne diesen durch das Verhalten zu

beabsichtigen. Grund des Verschuldens: Nichtvermeidung einer strafbaren Verursachung trotz deren Kenntnis. — Absicht = begehrte Herbeiführung eines Erfolges, — Unterlassung = inaktives Verhalten in einem Falle, in dem eine positive Tat von den andern Rechtsgenossen regelmäßig vollbracht, und die deshalb von allen erwartet wird, — Fahrlässigkeit ist ein Verhalten, bei welchem der Täter geringere Aufmerksamkeit an den Tag legt, wie die übrigen Rechtsgenossen. — Versuch ist eine begonnene, aber nicht zum Ziele gelangte Vorsatzhandlung. Endlich Haftung für Zufall, für reine Verursachung, ja sogar für Handlungen und Unterlassungen Dritter ist ebenfalls im Rechte nicht ausgeschlossen.

Wie alle diese verschiedenen Arten von Handlungen unter die Sternsche Handlungsdefinition gebracht werden sollen, ist mir nicht verständlich. Dr. Stern kennt auch eine rein innere, sich nicht in der Außenwelt manifestierende Handlung. Diese ist ebenfalls nicht juristisch aus Beweisbarkeitsgründen.

Herr Gumpertz: Der Herr Vortragende nennt Krämpfe keine Handlungen, würde also keine rechtlich relevante Handlung darin erblicken, daß jemand in epileptischen Krämpfen ein Kind von der Brücke stößt; dagegen würde ihm die impulsive Gewalttat des Halluzinanten, auch wenn sie rechtlich nicht bestraft wird, als relevante Handlung erscheinen. Nun werden die Krämpfe wie die imperative Halluzination durch vermutlich einander sehr ähnliche Hirnaffektionen erzeugt. G. erblickt daher einen Widerspruch der Nomenklatur des Vortragenden.

Herr Treitel: Wenn beim Wegwerfen eines Streichhölzens ein Brand entsteht, so ist mir nicht begreiflich, worin die Betätigung des Willens bestehen soll. Wenn die Aufmerksamkeit abgelenkt ist, so geschieht das Anstecken unter der Schwelle des Bewußtseins.

Herr Wilhelm Stern erwidert: 1. Gegen Herrn Rechtsanwalt Westmann: Er wolle nur das allerwichtigste besprechen. Man könne nicht sagen, daß die Rechtsprechung, also die Praxis, sich um die abstrakten Begriffsbestimmungen und Theorien nicht kümmere, diese letzteren also für die erstere keinen Wert haben. Daß tatsächlich im einzelnen Falle in der Rechtsprechung von der rein theoretischen Auffassung abgewichen werde, bestreite er nicht. Dies liege aber nicht an der Unmöglichkeit, feste wissenschaftliche Begriffe und Theorien aufzustellen, sondern an der sogenannten Kompromißnatur des Rechts. 2. Gegen Herrn Gumpertz: Gewiß gibt es Fälle, in denen es bei Geisteskranken sehr schwer ist, zu unterscheiden, ob es sich um eine willkürliche Tätigkeit resp. Handlung, oder um eine unwillkürliche Tätigkeit handelt. Es gibt eben auch hier, wie in allen Teilen der Wissenschaft, ein Grenzgebiet. 3. Gegen Herrn Dr. Treitel: Jedermann ist durch die Rechtsordnung verpflichtet, allen von ihm wahrgenommenen, durch ihn, sei es unmittelbar oder mittelbar herbeigeführten Vorgängen und Zuständen, sobald die Möglichkeit vorliegt, daß sie gewisse Rechtsgüter seiner Mitmenschen verletzen, seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, um diese Gefahr zu beseitigen, widrigenfalls er sich einer strafbaren Fahrlässigkeit schuldig macht.

Schluß der Sitzung $10^1/_2$ Uhr.

Sitzung vom 7. Januar 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Martens.

Neu aufgenommen wurde Herr Kunstmaler Moré.

Herr A. Berthold hielt den angekündigten Vortrag über:

„Forensische Psychologie".

Für die Psychologie des richterlichen Urteilens ist vor allem ein Irrtum fernzuhalten, der dasselbe unterschiedslos mit anderen logischen Operationen zusammenwirft. Der Richter steht in der Mitte zwischen dem Gedränge des Marktes und der Abgeschiedenheit der Studierstube. Ist seine Entscheidung den praktischen Alltagsentscheidungen überlegen, so steht sie nicht minder hinter den theoretischen Wissenschaftsentscheidungen zurück. Sie muß sich mit einem bloßen calculus probabilium und der erreichbarsten Wahrscheinlichkeit begnügen. Der Gelehrte läßt unentschieden, was ihm nicht reif erscheint, der Richter ist gezwungen, sich im gegebenen Augenblick zu entscheiden. Dieser Zwang mischt dem reinen dialektischen Vorgang ein fremdes Element bei, das zu einer Scheidung zwischen Rechtswahrheit und Tatsachenwahrheit führt. Das Institut der Rechtskraft! Der technische Mechanismus des Rechtes bedeutet sowohl einen Zwang an Tatsachen wie einen logischen Schubladenzwang. Damit ist die Gegensätzlichkeit zwischen Jurisprudenz und natürlicher Auffassung gegeben. Jherings Apologetik der Jurisprudenz war objektivierter Niederschlag des gesunden Menschenverstandes in Dingen des Rechts. Während die Jurisprudenz als Fachwissen sich immerhin eines wohlerworbenen sicheren Besitzstandes gegenüber der natürlichen Auffassung erfreut, gilt das Gegenteil noch für die differentiellle Psychologie in der Rechtsanwendung. Der schablonenhaften Konzeption der menschlichen Seele gelten normale Sinnesempfindung, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, normales Urteil und Gedächtnis (letzteres abgesehen von dem besseren oder schlechteren Gedächtnis) bei verschiedenen Individuen im allgemeinen als gleich, die differentielle Psychologie untersucht die individuellen Besonderheiten. Um den neuen Wissenschaftszweig haben sich für forensische Zwecke besonders der Franzose Alfred Binet und in Deutschland der Breslauer Privatdozent L. William Stern verdient gemacht. Wichtiges Resultat für die Bedeutung der Aussage: moralische und medizinische Einwandslosigkeit bieten keine Gewähr für die Richtigkeit der Erinnerungsaussage, es gibt außer der strafbaren und der pathologischen eine normale psychologische Unwahrheit der Aussage. Was folgt daraus? Daß wir überhaupt nicht die Fähigkeit besäßen, Zeugen in dem Sinne zu sein, den die Rechtspflege fordert? Keineswegs. Soll also alles beim Alten bleiben? Auch das nicht. Die normale Aussage hat sich als ein kompliziertes Phänomen herausgestellt, das einer zur Zeit noch nicht abgeschlossenen, wissenschaftlichen Bearbeitung unterliegt. Forderungen: Individualisierung und kritische Differenzierung der Aussagen, Einschränkung der Anklagen wegen Verletzung der Eidespflicht (1900: 2220 Angeklagte, davon 1198 verurteilt, 1901: 2418, davon 1378 verurteilt!), Berück-

rücksichtigung der wissenschaftlichen Resultate für die Vernehmungstätigkeit, Berichtform (Aussage im Zusammenhang), Verhörsform (Frage und Antwort), Suggestivität der letzteren an sich! Wert des Kreuzverhörs: die sich kreuzende und aufhebende Suggestion von den diametral entgegengesetzten Parteistandpunkten aus. Eröffnen die Bemühungen der differentiellen Psychologie die Aussicht auf Bestimmung einer Skala der Normalität, so wird sie für die Rechtspflege den Kreis schließen, in der ihr die Psychiatrie vorgearbeitet hat. Je mehr diese fortschritt, desto mehr Mittelglieder schoben sich zwischen geistige Vollgesundheit und absolute Zerrüttung des Seelenlebens. Problem der „verminderten Zurechnungsfähigkeit" bisher von der Jurisprudenz noch nicht befriedigend gelöst!

Nicht zu verwechseln mit den Irrtümern über das konkrete Geschehnis sind die Irrtümer der gemeingültigen Kausalitätssetzung. Sie liegen außerhalb der Jurisprudenz im allgemeinen Wissen oder Glauben der Zeit. Was man irgend für möglich hält, auch das wirklich Unmögliche, wird einmal vermeintlich wahrgenommen oder sonst als erwiesen gelten.

Zu den psychologischen Imponderabilien der Rechtspflege zählt der individuelle Persönlichkeitseindruck. Das Anziehende oder Abstoßende des Gesamthabitus. Das Physiognomische. Das Pathognomische. Häufige grobe Irrtümer.

Zur Psychologie der Partei- und Sachvertretung: Doppelstellung des Staatsanwaltes, der zugleich Partei und parteilos sein soll. Das ist dem Rechtsanwalt niemals zugemutet worden. Natürlich steht es ihm frei, die Parteivertretung von vornherein abzulehnen, soweit die Übernahme in seiner Wahl steht, und in Zivilsachen mag er nach der Standesdelikatesse gehalten sein, einer zweifellos ungerechten Sache seine Dienste zu verweigern. Anders in Strafsachen. Notwendige Verteidigung! Übrigens genügt es meistens, die Aufmerksamkeit e i n s e i t i g anzuspannen, um starke Autosuggestionen herbeizuführen und auch die schlechtere Sache im günstigsten Lichte zu sehen.

Allgemeine Anteilnahme an der Rechtsprechung: die öffentliche Meinung ist meist ausschließlich auf das Referat der Tageszeitungen angewiesen. Dieses ist in der Regel unzulänglich; und während eine wohlunterrichtete öffentliche Meinung der Justiz wertvolle Korrektion bieten kann, ist es unter diesen Umständen nicht weiter verwunderlich, daß die öffentliche Meinung in Deutschland ziemlich einflußlos ist.

Mit der verschiedenen Bewertung der allgemeinen Anteilnahme hängt der Streit um Beamten- oder Volksjustiz zusammen. Das Schwurgericht. Die Geschworenen führen den Prozeß nicht selbständig, er wird ihnen von den Juristen aufgebaut. Daher handelt es sich in der Entscheidung der Geschworenen nicht um ein originär einsetzendes Laienurteil, sondern in der Regel um den Obsieg desjenigen f a c h m ä n n i s c h v o r b e r e i t e t e n und g e r e c h t f e r t i g t e n Urteils, das in den Wettstreit der juristischen Bemühungen die s t ä r k s t e A n z i e h u n g s k r a f t n a c h a u ß e n entwickelte. Berufsfehler des ständigen Richters. Die Geschworenen als Gegengewicht und Komplement.

Die von der wissenschaftlichen Methodik und der praktischen Berufserfahrung unterstützte Handlung des Rechts durch den Juristenstand wird

immer eine Hand breit höher sein als das allgemeine Rechtsbewußtsein, aber da sie an dieses gebunden bleibt, wird ihr absoluter Höhen- oder Tiefstand sich stets nach dem Niveau der lebendigen Anteilnahme des ganzen Volkes an der Rechtspflege richten.

(Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Westmann: Den Begriff der „forensischen Psychologie" fasse ich dahin auf: welche Modifikationen erleiden einerseits die Begriffe der Psychologie der täglichen Lebenserfahrung, der Laienpsychologie, andererseits die Begriffe der Fachpsychologie, wenn sie als Begriffe der Rechts- und Prozeßpsychologie angewandt werden. Die Beantwortung dieser Frage hängt von zwei Vorfragen ab: 1. was will das Recht von dem Inhalt der einzelnen Begriffe wissen, 2. zu welchem Zwecke.

Zu 1. habe ich exemplifiziert den Begriff des Willens im Recht. Wenn jemand eine tiefgründige Untersuchung über das Willensproblem im Recht anstellt, so verfällt er sehr leicht in die Einseitigkeit, daß er zunächst den philosophischen und psychologischen, vielleicht auch den psychiatrischen Willensbegriff erforscht und dann diesen in der Rechtswissenschaft wieder sucht oder den juristischen Willensbegriff als mit der Fachwissenschaft, welche auf die Erforschung dieses Problems ein Monopol gelegt zu haben sich einbildet, nicht übereinstimmend reformieren will. Beispiel: Der Ethiker Dr. Stern kritisiert die Definition des Dernburgschen Handlungsbegriffes als falsch, Dernburg habe nicht einen philosophischen, sondern einen logischen und juristischen Schnitzer gemacht. Ähnliche Beobachtungen macht man häufig, wenn man sieht, wie ein Jurist in den anderen Disziplinen, in welchen er nicht geschult und genügend vorgebildet ist, herumdilettiert und von dort Importen in die Jurisprudenz hineinzubringen sich bemüht. Das Recht als Theorie des praktischen Zusammenlebens der miteinander im Verkehr stehenden Menschen holt sich seine Probleme aus diesem Verkehr, aber nicht aus dem System eines Lehrbuchs. Auf den Willensbegriff angewandt: Das Recht interessiert sich in seiner Praxis weit weniger für die Frage der Determiniertheit oder Indeterminiertheit des Willens, obwohl über diesen Punkt Berge von Büchern von Juristen zusammengeschrieben sind, sondern es interessiert sich weit mehr für den Inhalt des Willens, für das Bild des Gewollten, und auch für dieses nicht einmal in erster Linie, sondern nur nach gewissen Richtungen, ob der Wille durch Irrtum, Betrug, Drohung usw. zustande gekommen ist, ferner ob er übereinstimmt mit dem Willen des Gegners usw., also nicht Fragen der Fachpsychologie, sondern des täglichen Lebens.

Die Psychologie des Gerichts ist ebenfalls eine Psychologie des täglichen Lebens. Für Anwendung der exakten wissenschaftlichen Psychologie fehlt es, abgesehen von der Schulung der Juristen, von der Zeit für derartig eingehende und umständliche Beobachtungen vor allem am Tatsachenmaterial. Die Parteien sind gar nicht imstande, die das Urteil psychologisch eindeutig bestimmenden Momente vollständig anzuführen und vor allen Dingen zu beweisen; sodann führt man eine Handlung auf Motive zurück, so beweist man nur die Möglichkeit dieser Handlung, aber nicht deren Notwendigkeit.

Beispiel: A. hat eine Geliebte. Diese wird von ihm Mutter. Er verkehrt weiter mit ihr; sie fühlt sich zum zweiten Male Mutter. Am 26. Juni geht sie abends gegen 9 Uhr aus, wird um 10 Uhr mit ihrem Liebhaber gesehen und seitdem wird jede Spur von ihr vermißt. 9 Monate darauf wird ihre Leiche im Heuschober ihres Liebhabers entdeckt. Der Liebhaber wird von den Geschworenen zum Tode verurteilt, er reicht ein Gnadengesuch ein. Das Justizministerium befürwortet es, da die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, daß ein anderer den Mord begangen und die Leiche dort versteckt hat, um den Verdacht auf den Liebhaber zu lenken, weil für ihn ein handgreifliches Motiv zur Tat vorliegen würde. Der Liebhaber ist zu lebenslänglich Zuchthaus begnadigt worden.

Wo mit exakter Psychologie im Gericht zu arbeiten versucht wird, bei großen Sensationsprozessen ergibt sich meist ein non liquet, weil das Tatsachenmaterial nicht ausreicht. Wir können auf Indizienbeweis nicht verzichten, da erfahrungsgemäß die Verbrechen geleugnet werden, wenn man hofft, daß der Gegenbeweis nicht gelingt; die einzelnen Indizien lassen in den meisten Fällen eine Lücke offen, die Raum für die Möglichkeit schafft, daß der Angeklagte nicht der Täter ist, obwohl jedermann überzeugt ist — aus seiner Lebenserfahrung und aus den Ergebnissen der ihm bekannten Beobachtungen anderer heraus, der Angeklagte hat die Tat begangen. Ähnlich wird das Resultat mit der Zeugenglaubwürdigkeit: Ein Zeuge ist glaubwürdig, weil er bestimmte präzise Angaben macht, der andere, weil er sich nicht mehr genau zu besinnen vorgibt.

Die exakte Psychologie — im Recht angewandt — würde ähnliche Ergebnisse zeitigen, wie die formale Logik, übertrieben angewandt: zu rein formalen, den Parteien und Beteiligten nicht verständlichen Urteilen führen. Dies vermag man am besten zu beurteilen, wenn man die Aufgabe hat, Indizienbeweismittel heranschaffen zu müssen. Gegen die Zurückführung der schuldhaften Handlung auf Motive für die Schuldfrage spricht der Umstand, daß das psychische Kausalgesetz, welches einen unabänderlichen Zusammenhang zwischen bestimmten Motiven und bestimmten Handlungen statuiert, nur ein heuristisches Prinzip, aber keine festgestellte Tatsache ist.

Schluß der Sitzung $10^1/_4$ Uhr.

Sitzung vom 21. Januar 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender Herr Moll.
Schriftführer Herr Martens.

Neu angemeldet: Herr Dr. med. Fleger, Neu-Weissensee.

Herr Treitel hielt den angekündigten Vortrag:

Wann entstehen bei kleinen Kindern Begriffe?

Über diese Frage sind sich die Gelehrten noch nicht einig. Es ist zweifellos, dass Kinder, die noch nicht sprechen, Handlungen begehen, die den Eindruck einer gewissen Intelligenz machen. Auf Grund eigener Beob-

achtungen an einem Mädchen und einem Knaben und der Literatur, wie Preyer, Mommsen, Lindner u. a., ist der Vortragende zu folgenden Ansichten gekommen. Die ersten Handlungen sind einfache mechanische Reaktionen auf Grund von Assoziationen von Vorstellungen. Einige Beispiele: Auf den Ruf Tik-Tak wendet das Kind den Kopf oder die Augen nach der Uhr. Ein achtmonatliches Kind wurde auf eine auf einem Spinde befindliche Eule aufmerksam gemacht und ihm die Benennung Vogel gesagt. Es befand sich noch ein Auerhahn in demselben Zimmer und als der Vater Vogel rief, sah es nach diesem. Preyer und Lindner wollen aus dieser Reaktion schliessen, dass das Kind die Zugehörigkeit zu derselben Art erkannte, also einen Begriff hatte. Das ist sicherlich nicht der Fall. Die ersten Worte der Kinder sind Wunschworte und bedeuten ganze Sätze z. B. Baba, der Name des Kindermädchens, wenn das Kind zu essen haben wollte oder seine Notdurft verrichten wollte oder hoch genommen werden wollte.

Eine weitere Eigenschaft der Kinder, die schon sprechen, ist, dass sie ähnliche Dinge mit demselben Namen benennen. So sagte ein Knabe Huta für alle Kopfbedeckungen, Hut, Haube, Mütze, aber auch für einen Kannendeckel. Preyer nimmt an, dass hier ein Begriff von weitem Umfange vorliege. Aber es ist das Gegenteil; das Kind gebraucht in seiner Wortarmut das eine Wort für ähnliche Dinge. Ebenso wissen die Kinder, die schon das Wort Papa sagen, nicht, dass es ihr Vater ist. Sie haben nur die Vorstellung von einem Mann und rufen jeden Mann so.

Es dauert viele Jahre, ehe die Kinder einen wirklichen Begriff von einem Gegenstand bekommen, sie haben zunächst einseitige Vorstellungen von Teilerscheinungen. Erst in der Schulzeit lernen sie Begriffe bilden.

(Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Martens: Flechsig in Leipzig hat auf anatomischem Wege festgestellt, dass das Kind schon vor der Geburt Sinneswahrnehmungen hat. Indessen sind die einzelnen Sinneszentren getrennt. Die Verbindung einzelner Sinneseindrücke findet erst im späteren Leben statt, was anatomisch durch Befund der weissen Assoziationsfäden zu konstatieren ist. Die Verbindungen zwischen den einzelnen Sinneseindrücken lassen nach, wenn die Assoziationsbahnen durch Krankheit gestört sind. Der Sinneseindruck, den ein Kind hat, wird noch kein Begriff. Der Begriff wird erst vollständig, wenn zu dem einen Eindruck durch Assoziation noch eine Menge von Erinnerungsbildern hinzukommen.

Herr Möller: Bei der vorliegenden Frage muss zwischen Begriffen und Vorstellungen unterschieden werden. Die Kinder haben bereits Vorstellungen, bevor sie Worte dazu haben. Das Thema ist somit dahin zu formulieren: wann ist ein Kind imstande, Vorstellungen und Begriffe zu bilden. Für die Beurteilung der Begriffe hat man Inhalt und Umfang der Begriffe zu unterscheiden. Unter dem Inhalt eines Begriffes versteht man die Summe der Teilvorstellungen, unter Umfang die Zahl der konkreten Vorstellungen, die sich unter diesen Begriff subsumieren lassen. Der Begriff „Tier“ z. B. hat einen grossen Umfang, der des Säugetieres einen kleineren, der letztere aber einen grösseren Inhalt, als der Begriff „Tier“.

Herr Treitel: Er habe Vorstellungen gemeint, als er von Begriffen sprach. Es entstehen zunächst einfache mechanische Assoziationen der Vorstellung. Die Kinder haben anfangs nur allgemeine Begriffe, diese verengen sich demnächst. Es ist nicht bekannt, wann sich anatomisch die Assoziationsbahnen bilden.

Schluss der Sitzung nach 9 Uhr.

Sitzung vom 4. Februar 1904.

Beginn der Sitzung 8½ Uhr.

Vorsitzender Herr Moll.

Schriftführer Herr Martens.

Herr Hennig hielt den angekündigten Vortrag:

Das Wesen der Synopsien mit besonderer Berücksichtigung des Farbenhörens.

Nach einer Definition des Begriffes „Synästhesie“ erklärte der Vortragende den Ausdruck „Synopsie“, welcher eine verschiedene Bedeutung annehmen kann. Synopsie im engeren Sinne bedeutet eine rein physiologische Reizung der Sehnerven durch Eindrücke, welche einem anderen Sinnesgebiet, meist dem akustischen, angehören. Diese Mitreizung kann nur in sehr seltenen Fällen zu wirklichen Wahrnehmungen von Gesichtseindrücken, meist Farben, führen, also zu richtigen Halluzinationen in der Art der bekannten Nachbilder, sondern beschränkt sich im wesentlichen auf die Hervorbringung einer zwangsmässigen Vorstellung von Farben. Redner sucht durch Beispiele das Wesen dieser „Gefühlsassoziationen“ (Ausdruck Flournoys) zu erläutern und zu zeigen, dass leichte Ansätze zu solchen physiologisch entstehenden Synopsien sogar in allgemein verständlichen Ausdrücken der Umgangssprache zu finden seien (z. B. „helle Töne“, „dunkle Vokale“, „scharfes Zischen“, „Tonfarbe“ und umgekehrt „Farbenton“ usw.)

Synopsien im weiteren Sinne nennt man dagegen jede Verdeutlichung abstrakter Begriffe durch visuelle Anschauungsbilder; sie kommen ausschliesslich auf rein psychischem Wege, durch Vorstellung, zu stande, werden aber durch Gewohnheit gleichfalls zwangsmässig und unerlässlich zur vollen Erfassung und Verdeutlichung des Begriffs. Der Vortragende wies darauf hin, wie ausnahmslos jeder nicht-blinde Mensch beim intensiven Gedanken an bekannte wie unbekannte und erdichtete Personen, Landschaften und konkrete Begriffe jeder Art sich in unbestimmten Umrissen eine visuelle Vorstellung von Formen, Farben, Ortsvorstellungen bilde, welche von den meisten Personen auch auf abstrakte Begriffe aller Art in der einen oder anderen Weise, evtl. nur durch Vorstellen von gedruckten Worten, angewandt werden muss, um den Sinn eines Begriffes überhaupt zu erfassen. Diese Erscheinung tritt individuell ausserordentlich verschieden auf, ist natürlich nicht im geringsten pathologisch und vollzieht sich merkwürdigerweise trotz ihrer Unentbehrlichkeit und oft grossen Kompliziertheit fast ausschliesslich

im Begriffe des Unterbewusstseins. Um zugleich das allgemein-menschliche Bedürfnis zur visuellen Veranschaulichung und die erstaunliche Erfindungsfülle der vollständig unterbewusst schaffenden Phantasie zu kennzeichnen, erinnerte der Vortragende an die oft sehr präzisen und komplizierten Lokal- und Personalvorstellungen, mit deren Hilfe sich jedermann beim Lesen von Romanen, Dramen, historischen Vorgängen usw. die geschilderten Ereignisse veranschaulicht, ohne sich im geringsten dieser Tätigkeit seiner Phantasie bewusst zu werden.

Unter den visuellen Assoziationen, welche auf psychologische Weise entstehen, sind nun die Synopsien par excellence die Verknüpfung von Farben und Raumvorstellungen (Diagrammen) mit Buchstaben, Zahlen, Wochentagen, Monaten, Tagesstunden und musikalischen Eindrücken. Assoziationen solcher Begrife mit Farben speziell bezeichnet man als Photismata oder mit Flournoy als audition colorée. Etwa $^1/_8$ aller Menschen soll, einer unverbindlichen Schätzung nach, damit behaftet sein; Familiendisposition und Erblichkeit spielt dabei eine bedeutende Rolle. Die Entstehung pflegt meist unklar zu sein, dürfte aber, so weit sie nicht rein physiologischer Natur ist, in den weitaus meisten Fällen auf gewohnheitsmässige oder einmalige zufällige Eindrücke der frühen Kindheit zurückgehen, wie an Beispielen gezeigt wurde. Das hochinteressante Thema der musikalischen Synopsien, das bisher noch sehr wenig untersucht ist, wäre einer eignen Sonderuntersuchung in hervorragendem Masse wert, wie einzelne Ausblicke in dies Gebiet zeigten.

Nach einem kurzen Hinweis auf andere seltsame Mittel des Gedächtnisses, sich eine Stütze zu verschaffen, z. B. durch Personifikation und Charakterisierung von Zahlen oder Tonarten, durch Geruchserinnerungen usw. kam der Vortragende auf das praktisch wichtigste Thema der Synopsien zu sprechen, die sogenannten „Diagramme", von denen Galton 1888 einen speziellen Teil, die Zahlendiagramme (number forms), zuerst untersucht hat. Er erinnerte daran, wie in der Schule die Schüler nicht selten ihre alphabetischen Kenntnisse, Genusregeln, Konjugationsformen, Gedichte usw. in der Weise lernten, dass sie sich im Geist die Stellen ihrer Lehrbücher reproduzierten, wo der Lehrstoff gewohnheitsmässig bezw. zum ersten Male gedruckt oder geschrieben gesehen wurde. Manchen ist es unmöglich oder doch sehr schwer, ihre Kenntnisse neuen Büchern anzupassen, wenn sie sich an andere erst einmal gewöhnt haben. Diese Raumvorstellungen bilden den Anfang der Diagrammbildung. Es geht aber aus derartigen Wahrnehmungen auch hervor, welch hoher mnemotechnischer Wert darin liegt, wenn man ein Kind seinen abstrakten Lehrstoff in gut übersichtlicher, charakteristisch abgeteilter Form und stets an ein und demselben Lehrobjekt perzipieren lässt. Aus derartigen Raumerinnerungen bilden sich nun auch in früher Kindheit die Diagramme für Buchstaben, Tagesstunden, Monate, Wochentage und insbesondere für Zahlen und Jahreszahlen. Die Besitzer solcher Diagramme operieren zwar unausgesetzt mit diesen, werden sich ihrer komplizierten psychischen Tätigkeit aber merkwürdigerweise fast stets erst dann bewusst, wenn ihre Aufmerksamkeit von anderer Seite darauf gelenkt wird. Die Entstehung der Diagramme ist nur in ganz vereinzelten Fällen nachzuweisen. Zum Schluss spricht der Vortragende über seine

eigenen Diagramme, deren Entstehung ihm durchweg mit Sicherheit nachzuweisen möglich war, wenn auch z. B. erst nach monatelangem Denken. Er führt sein eigenes, abnorm gutes Gedächtnis für Zahlen und Daten ausschliesslich auf die glückliche, charakteristische Anordnung seiner Diagramme zurück und suchte diese Behauptung in längerer Ausführung zu beweisen. Damit würde der Nachweis geführt sein, dass den Synopsien, und insbesondere den Diagramm-Vorstellungen u. a. ein eminent praktischer, mnemotechnischer Wert zukommt.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Bärwald, Martens, Gumpertz, Dr. med. Waldenburg (a. G.), Hennig.

Schluss der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 11. Februar 1904.

Beginn 8 Uhr.

Vorsitzender Herr Moll.
Schriftführer Herr Martens.

Zum Andenken an den 100 jährigen Todestag Kants fand im festlich geschmückten kleinen Saale des Langenbeckhauses eine Kantfeier statt.

Der Vorsitzende begrüsst die zahlreichen Gäste, die der Einladung gefolgt sind, und teilt mit, dass seine Excellenz der Herr Kultusminister Dr. Studt in einem Schreiben sein Bedauern mitteilt, von der Sitzung durch eine Dienstreise ferngehalten zu sein, während der ebenfalls verhinderte Herr Ministerialdirektor Althoff Herrn Dr. Milkau ersucht hat, ihn zu vertreten. Im Anschluss hieran führt der Vorsitzende aus, dass man über der militärischen, politischen und kapitalistischen Macht häufig vergisst, welchen Einfluss die Männer deutscher Wissenschaft auf die internationale Stellung Deutschlands ausgeübt haben, und dass die Deutschen keinem so wie Kant den Ehrentitel das Volk der Denker zu danken haben. Sodann zeigt er, wie Kant nicht nur die einzelnen Zweige der Philosophie umgestaltet, sondern welchen Einfluss er auch auf die andern Wissenschaften ausgübt hat.

Darauf spricht Herr Dessoir über „Kant und die Psychologie".

Die Psychologie des 18. Jahrhunderts ist, so bemerkte der Vortragende einleitend, eine empirische und eine rationale, oder eine Erfahrungspsychologie im Sinne der heutigen und eine deduktive Ableitung der Tatsachen des inneren Lebens aus dem Wesen und der Natur der Seele. Kant erklärt nun den Hauptgedanken der rationellen Psychologie für einen Irrtum. Ein Hauptgedanke dieser Psychologie war, dass die Seele eine Substanz sei, d. h. ein selbständiges, vom Körper unterschiedenes Wesen, das freien Willen besitze und den Bestand des Leibes überdauere. Kants Kritik gegen die rationelle Psychologie stützt sich auf drei Hauptgründe, die der Vortragende im einzelnen besprach. Über die Psychologie als Erfahrungswissenschaft hat Kant abschätzig geurteilt. Psychologie ist ihm überhaupt keine exakte Wissenschaft. Kant sieht die Hauptaufgabe der Psychologie darin, die Tatsachen des Seelenlebens zu beschreiben, einzuteilen und

ihre Gesetze ausfindig zu machen. Was er selbst dazu beigetragen hat, ist im wesentlichen nur eine Gliederung der seelischen Tätigkeit, und zwar stellt sich ihm die Seele dar wie ein sehr gegliedertes System. So zerlegt er die seelischen Vermögen in Denken, Fühlen, Wollen, das Denken wieder in Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft usw. Die Seele ist ein architektonisches Gebäude. Trotz dieser bis ins einzelne gehenden Gliederung hat Kant die Einheit der Seele nicht übersehen, sondern er hat mehrfache Versuche unternommen, um in dies zerfallene System der Seele eine Einheit zu bringen. Einer dieser Versuche ist der, dass er das Erkenntnisvermögen als Mittelpunkt behandelt. So wird auch das Begehrungsvermögen eines Wesens durch seine Vorstellung Ursache, von der Wirklichkeit des Gegenstandes diese Vorstellung zu sein, und Wille und Gefühl werden ebenfalls auf das Vorstellungsvermögen reduziert. Ausführlicher ging sodann der Vortragende auf den bei Kant wichtigen psychologischen Begriff des inneren Sinnes ein. In seinem dritten Abschnitte kam der Vortragende auf die praktische Psychologie Kants zu sprechen und zeigte, dass der grosse Königsberger Weise ein guter Menschenkenner, ein Kenner des Seelenlebens des Kindes, der Physiognomik, der Rassen, der Temperamente gewesen ist, der uns gute Beobachtungen hinterlassen hat. Galt auch Kants Geistesarbeit weniger der Psychologie als der Erkenntnistheorie, Logik und Ethik, so hat er sie doch durch manchen fruchtbaren Gedanken gefördert.

Ende der Feier um ½10 Uhr.

Sitzung vom 3. März 1904.

Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender Herr Bärwald,
Schriftführer Herr Martens.

Herr Eulenburg sprach über

Selbstmorde im jugendlichen Alter.

Der Redner widersprach der Annahme einer mechanischen Gesetzmässigkeit in der Häufigkeit der Selbstmorde und wies auf statistischer Grundlage eine im allgemeinen über den Bevölkerungszuwachs hinaus stetig zunehmende Frequenz der Jugendselbstmorde nach, wobei das Verhältnis der Beteiligung des männlichen Geschlechts zu der des weiblichen durchschnittlich 4 : 1 ist. Über die allgemeinen und besonderen Ursachen der Jugendselbstmorde lässt uns die Statistik im Unklaren, hier kann nur eine sehr ins einzelne gehende und den psychologischen Zusammenhängen Rechnung tragende Kasuistik Aufschluss erteilen. Das aus den Angaben der Tagespresse gesammelte Material, wie es Siegert, Ferriani, Deutsch und früher auch Redner selbst zu benutzen versuchten, genügt hierfür nicht. Redner war in der Lage, ein grosses aktenmässiges Material über Schülerselbstmorde (im Ganzen 1017 Fälle) aus den Jahren 1880—1902 zu verwerten und zieht aus diesem eine Reihe von Schlüssen, aus denen nur hervorgehoben sein mag, dass in einem sehr ansehnlichen Bruchteil

der Fälle (mindestens 26%) Geistesstörung und schwere nervös-seelische Belastung zu Grunde liegt und dass die von seiten des Hauses ausgehenden schädigenden und zum Selbstmord führenden Einwirkungen die seitens der Schule geübten weitaus überwiegen. Er weist schliesslich auf die Notwendigkeit einer verbesserten und vertieften psychologischen Durchbildung der Lehrer, Ärzte usw. hin, um den eigenartigen Anforderungen des kindlich-jugendlichen Seelenlebens und auch seinen Auswüchsen und krankhaften Anomalien mit grösserem Verständnis gegenüber zu treten.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluss der Sitzung nach 9 Uhr.

Ordentliche Generalversammlung vom 17. März 1904.

Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender Herr Moll.

Schriftführer Herr Martens.

Zu Anfang gelangten zur Mitteilung die Aufnahme des Herrn Dr. med. Lomer, Schöneberg, Hauptstrasse 18, der Austritt der Herren Dr. Honan und Dr. Gallewsky.

Der Schriftführer erhielt das Wort zum Tätigkeitsbericht: Vorträge wurden im Sommersemester 7, im Wintersemester 10 gehalten. Die Mitgliederzahl ist während des Berichtsjahres von 57 auf 81 gewachsen, die Psychologische Gesellschaft zu Berlin zählt also jetzt, incl. ihrer auswärtigen, 87 Mitglieder.

Der Schatzmeister nahm das Wort zum Kassenbericht. Der Barbestand nach Bezahlung sämtlicher Unkosten beträgt 483,46 Mk., dazu kommen noch 115 Mk. ausstehende Mitgliederbeiträge. Zu Kassenrevisoren werden dieHerrren Schäfer und Lasker ernannt, die nach Prüfung die Kassenverhältnisse als in Ordnung erklärten.

Der Bibliothekar erhält das Wort zu seinem Bibliotheksbericht.

Der Vorsitzende verkündet den Austritt des Herrn Dr. Th. S. Flatau. Es entsteht im Anschluss daran eine längere Debatte, an der sich beteiligen die Herren Dessoir, Hirschlaff, Möller, Bärwald, Lasker, Imberg, Graf zu Dohna, Herrmann, Georg Flatau. Nachdem ein Antrag Dessoir und ein Antrag Möller abgelehnt war, gelangt die folgende von Herrn Hirschlaff beantragte und von den Herren Graf zu Dohna und Imberg mit einem Amendement versehene Resolution zur Annahme, mit dem Beschluss, dieselbe in den offiziellen Sitzungsberichten der Psychologischen Gesellschaft zu veröffentlichen:

„In der öffentlichen Sitzung der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin vom 6. Februar 1908 in der Aula der Berliner Universität hat der Ingenieur Herr Cervenka aus Prag einen „Photophonograph" genannten Apparat demonstriert, der imstande sein sollte, die menschliche Stimme und Sprache in vollkommenerer Weise phonographisch wiederzugeben, als es mit den besten bisher bekannten Apparaten möglich war. Es hat sich nun herausgestellt, dass die scheinbaren Re-

sultate der damaligen Demonstration durch ein irreführendes Arrangement seitens des Erfinders zustande gekommen sind. Obgleich die Psychologische Gesellschaft ein Jahr darauf gewartet hat, dass die in Aussicht gestellten Resultate mit der Cervenkaschen Methode einwandsfrei demonstriert würden, ist dies bis zum heutigen Tag nicht gelungen. Die Psychologische Gesellschaft sieht sich daher gezwungen, über jene Sitzung und den Mangel an Vorsicht, mit dem sie inszeniert wurde, ihr Bedauern auszusprechen."

Der Vorstand wird entlastet.

Die Neuwahl des Vorstandes ergibt folgendes Resultat:

Erster Vorsitzender Herr Albert Moll.
Zweiter Vorsitzender Herr Richard Bärwald.
Erster Schriftführer Herr R. W. Martens.
Zweiter Schriftführer Herr Wilhelm Neumann.
Erster Bibliothekar Herr Wilhelm Neumann.
Zweiter Bibliothekar Herr R. W. Martens.
Schatzmeister Herr Paul Möller.

Schluss der Sitzung 11 Uhr.

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder in Berlin.

Sitzung vom 3. Oktober 1903, abends 8 Uhr, im Rathaussaale.

Vorsitzender: Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki.
Schriftführer: Herr Rektor Henstorf.

Nach einigen kurzen Mitteilungen des Vorsitzenden über die Entwicklung des Vereins hält Herr Dr. Gündel, Direktor der Landesidiotenanstalt zu Rastenburg, seinen Vortrag über

Die Organisation der Hilfsschule.

Ausgehend von dem Begriff der Hilfsschule und dem Wesen des Schwachsinns, bezeichnet der Vortragende in Übereinstimmung mit den Leipziger Hilfsschulpädagogen die Konfirmations- und Erwerbsfähigkeit des Kindes als das Ziel der Hilfsschule. Auch der Imbecille sei nur mit einer möglichst abgeschlossenen Bildung ins Leben zu entlassen; er müsse daher in der Hilfsschule von alle dem etwas lernen, „was die Menschheit bewege." Um deswillen sei die Auswahl der Unterrichtsfächer und -stoffe für die Hilfsschule schwierig; sie habe nur zu erfolgen auf Grund der Erkenntnis vom Wesen des Schwachsinns. Von einer eingehenden Besprechung der Unterrichtsfächer absehend, wendet sich der Referent den Spezialfächern der Hilfsschule zu und bezeichnet als solche den Sprechunterricht,

für den auf allen Stufen Kurse einzurichten seien, den Handfertigkeitsunterricht, der die Ausbildung der Schüler für bestimmte Berufe ins Auge fassen müsse, den Gartenbau und die praktischen Übungen, welche die Kinder systematisch zum Anstand und zur Höflichkeit zu gewöhnen hätten. — Bezüglich der Organisation der Hilfsschule meint der Referent, die schwachsinnigen Kinder müssten schon früher als nach einem zweijährigen Besuche der Volksschule der Hilfsschule überwiesen werden; in einem einjährigen Vorbereitungskursus wären die Schwächsten unterrichtsfähig zu machen und an diesen Vorbereitungskursus hätte sich ein sechsstufiges Hilfsschulsystem anzuschliessen. Wünchenswert sei es, wenn das Kind noch weitere zwei Jahre in der Hilfsschule verbleiben könne; notwendig sei eine Fortbildungsklasse. Für die Unterrichtsmethode wünscht der Referent Bewegungsfreiheit. Der Lehrer habe sich der Anschaulichkeit zu befleissigen, die Selbsttätigkeit der Kinder zu pflegen; er habe individualisierend zu verfahren und Individualitätenhefte aufs sorgfältigste zu führen; er müsse packend unterrichten und durch seine Persönlichkeit in erster Linie wirken. Bei den Quartalszensuren müssten genaue Angaben das Mass der erworbenen Kenntnisse feststellen. Referent betont ferner die Notwendigkeit, den Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule einem Hilfsschullehrer oder einem besonders dazu geeigneten Geistlichen zu übertragen. Er bezeichnet als Höchstfrequenzziffer für die Unterklassen der Hilfsschule 12, für die Oberklassen 20. Er fordert den Verkehr zwischen Schule und Haus, die Begründung von Wohltätigkeitseinrichtungen für arme schwachsinnige Kinder und die Beratung der Kinder bei der Berufswahl durch den Lehrer. Für die Hilfsschullehrer wünscht er Fortbildungskurse.

Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki spricht dem Redner den Dank des Vereins aus. Er erörtert darauf die Frage, wie man in Berlin, wo die Hilfsschulen nur notdürftig durch Nebenklassen ersetzt würden, zur Hilfsschule kommen könnte. Man habe hier besonders der Kosten wegen Bedenken gegen die Errichtung selbständiger Schulen. Aber die Unterhaltungskosten für entwickelte Schulen seien mindestens nicht höher, als die Ausgaben für die Nebenklassen. In solchen Klassen müsse die Frequenz verhältnismässig niedrig sein, da in ihnen Kinder der verschiedensten Altersstufen gemeinsam unterrichtet würden. Wenn aber in Berlin die jetzige Frequenz (14,36) nur um ein Kind pro Klasse erhöht würde, könnten z. B. 8, eventl. 9 neu einzurichtende Klassen gespart werden. Auch am Lehrmitteletat könnten Ersparnisse gemacht werden, wenn die Lehrmittel für eine ganze Schule, also für mehrere Klassen gemeinsam, angeschafft würden. Für ein Kind der Hilfsschule zahle die Stadt Dresden pro Jahr 185 M., Frankfurt a. M. zahle 230 M., Berlin 258 M. Eine Klasse koste Frankfurt a. M. 4780 M., Berlin 3700 M.

Eine Diskussion fand der vorgerückten Zeit wegen nicht statt.

Sitzung der Pädagogischen Kommission des Erziehungs- und Fürsorgevereins für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder am 27. November, nachmittags 5 Uhr.

Vorsitzender: Herr Rektor Stodt.
Schriftführer: Herr Lehrer Fuchs.

I. Vortrag des Herrn Gehlhoff:

Der Religionsunterricht in der Hilfsschule.

Referent führt aus: Der Religionsunterricht in der Hilfsschule hat dieselbe Aufgabe wie in der Volksschule zu erfüllen, nämlich die Kinder zu einem sittlich religiösen Leben zu erziehen, damit sie an dem kirchlichen Leben der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen können. Für die Hilfsschule sind nur solche biblische Geschichten auszuwählen, die einen hohen sittlichen Gehalt haben und die die Willensverhältnisse mit deutlicher Plastik vor die Seele des Kindes stellen, so dass die sittliche Empfindung der Kinder direkt gerichtet wird. Der eigentliche biblische Geschichtsunterricht beginnt im 2. Schuljahre. In der Vorbereitungsklasse werden einfache Erzählungen, Märchen, Gedichte religiös-sittlichen Inhalts behandelt. Am Schlusse des Jahres können leichte Abschnitte aus Josephs Geschichte, zur Weihnachtszeit die Geburt des Herrn erzählt werden. Auf der Mittel- und Oberstufe (III.—VI. Schuljahr) wird der Religionsunterricht in je zwei konzentrisch sich erweiternden Kreisen erteilt, damit der Stoff durch Wiederholung unverlierbares Eigentum der Kinder werde. Nur eine angemessene Anzahl von Geschichten, Sprüchen, Liederstrophen und Katechismussätzen ist in den Lehrplan einzustellen, damit eine gründliche und geist- und gemütbildende Behandlung zu erzielen ist. Ein besonderer Katechismusunterricht wird nicht erteilt. Bei der Behandlung ist besonders Wert zu legen auf die Vorbereitung, die kunstgerechte Darbietung des Textes, welche sofort richtige und scharf getrennte Vorstellungen zu vermitteln und richtige Gefühle und Urteile zu erzielen hat, auf den freien Vortrag des Kindes, auf Vergleichung mit verwandten Stoffen und auf praktische Anwendung der sittlichen und religiösen Einsicht. Für die Schüler der Hilfsschule ist ein besonderer Konfirmandenunterricht zu wünschen.

Diskussion.

Herr Schwermer bemerkt zu der Art der Behandlung biblischer Geschichten in der Hilfsschule, dass die sprachliche Darstellung erst aufzutreten habe, nachdem die sprachlich-technische Form, der Inhalt und der sittliche Gehalt derselben mehrere Stunden lang vorbereitet worden sei, dass dem Kinde ferner nicht nur psychologisch, sondern auch physiologisch Aufklärungen gegeben werden müssten, und zwar durch Ausführung von Bewegungen, durch Darstellungen, durch Dramatisierung der Erzählungen, durch Pflege der „manuellen" Tätigkeit. Zur Belebung der religiösen und sympathetischen Gefühle seien Parallelerzählungen der zu behandelnden biblischen Geschichte vorauszuschicken. Der Ton und die Aus-

drucksform der Erzählungen hätten sich von kindischer Manier frei zu halten.

Die Herren Pape, Merk und Sprockhoff wünschen Beschränkung des Stoffes.

Herr Merk fordert einen kindlichen Ton für die biblischen Erzählungen und wendet sich gegen die Vorbereitungs„stunden" des Herrn Schwermer.

Herr Fuchs ersucht Herrn Schwermer, seine Ausführungen zum Gegenstand eines selbständigen Referates zu machen. — Auf seinen Vorschlag erklärt sich die Pädagogische Kommission mit den Ausführungen des Herrn Gehlhoff im allgemeinen einverstanden.

II. Literaturbesprechungen. Es referieren die Herren Mertelsmann, Grawert, Gehlhoff, Fuchs, Dressler und Thal über neuere Schriften, die Interesse für die Hilfsschulerziehung wecken wollen (Lange, Heym), über Schriften, die einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Hilfsschulfrage zu geben versuchen und deren Hauptzweck darin besteht, die Bewegung im Fluss zu erhalten, (Frenzel, von Gizycki, Brandi), endlich über Schriften, die Einzelfragen über Hilfsschulpädagogik behandeln (Hansen, Enderlin, Ziegler).

III. Mitteilungen. 1. Die Pädagogische Kommission wird die Idiotenanstalt zu Dalldorf besichtigen. (Geschehen im Dezember 1903.)

2. Am 23. November 1903 ist die Filiale der 223. Gemeindeschule, welche nur Nebenklassen umfasst und einen selbständigen Aufbau (wie eine Hilfsschule) bildet, von den ersten Vertretern der städtischen Verwaltung, den Herren Oberbürgermeister Kirschner, Stadtrat Hirsekorn und Stadtschulrat Prof. Dr. Gerstenberg unter Führung des Kreisschulinspektors Herrn Dr. von Gizycki eingehend besichtigt worden.

3. Herr Scheibe hält eine Ausstellung von Lehrmitteln für den Hilfsschulunterricht für notwendig.

Berichte und Besprechungen.

Schwarz, Georg Christian: Über Nervenheilstätten und die Gestaltung der Arbeit als Hauptheilmittel. 134 S. Leipzig, J. A. Barth. 1903. 2,50 M.

Verfasser, der selbst als Nervenkranker Erfahrungen über die bis vor kurzem übliche „Therapie" der funktionellen Nervenkrankheiten gesammelt hat, bemüht sich in dieser Schrift, den Nutzen der sog. Arbeitstherapie und der darauf gegründeten Nervenheilstätten einem grösseren Publikum auseinanderzusetzen. In einer Einführung empfiehlt Möbius, der als der verdienstvollste Förderer dieser Bestrebungen anzusehen ist, die Vorschläge des Verfassers, indem er die zu gründenden Nervenheilstätten in einen m.

E. überflüssigen und schiefen Gegensatz zu den Tuberkuloseheilstätten bringt. Verf. schildert ausführlich die Entstehungsgeschichte und die Errichtung des Hauses Schönow, der ersten Nervenheilstätte dieser Art, die auf dem Prinzip der Arbeitstherapie basiert, und erwähnt die mannigfachen im wesentlichen zustimmenden Beurteilungen, die diese Gründung in den Kreisen der Nervenärzte erfahren hat. Er gibt auch reichliche Auszüge aus den Schriften Grohmanns, der auf Veranlassung Forels als einer der ersten diese Frage praktisch in Angriff genommen hat, und er gedenkt schliesslich des neuesten Projektes, der Kolonie Friedau, die unter der Ägide von Bleuler, Möbius, Ringier und Grohmann ins Leben gerufen werden soll, um eine alkoholfreie Gemeinschaft zu gründen. Zwischen diesen Schilderungen und Excerpten hindurch laufen einige passende und unpassende kritische Bemerkungen, in denen der Verf. zu den angeführten Äusserungen Stellung nimmt. Die Frage, wie sich die Arbeit zu gestalten hat, beantwortet Verf. dahin, dass der Individualität des Kranken Rechnung getragen werden muss, wenn er auch im allgemeinen den körperlichen Arbeiten, z. B. der Tischlerei und Gärtnerei den Vorzug zu geben scheint. Jedenfalls ist er von der in dieser Beziehung oft wahrnehmbaren Einseitigkeit frei, die alles Nervenheil von einer bestimmten, meist landwirtschaftlichen Betätigung erwartet. Bezüglich der psychischen Behandlung in einer Nervenheilstätte macht Verf. einige treffende Bemerkungen, grösstenteils im Anschluss an Möbius. Abgesehen von einigen störenden polemischen Bemerkungen, die Verf. als Laie besser unterdrückt hätte, ist die Schrift wohl geeignet, die Bestrebungen zur besseren Ausgestaltung der Therapie der funktionellen Nervenkrankheiten zu fördern.

Berlin. L. Hirschlaff.

Zander, Prof. Dr. R.: Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele im gesunden und kranken Zustande. Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 48. Leipzig, B. G. Teubner. 1903. 151 S. M. 1.—

Der reichhaltige Inhalt dieses vorzüglichen Werkchens, das in hervorragendem Masse geeignet ist, gebildete Laien in das Verständnis des Aufbaues und der Leistungen unseres Nervensystems einzuführen, gliedert sich in folgende Hauptabschnitte: Die Einleitung enthält den Nachweis, dass Nerven- und Geisteskrankheiten zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte in grosser Zahl beobachtet worden sind. Darauf folgen einige allgemeine Bemerkungen über das Wesen der Reizleitung und Reaktion, sodann der I. Hauptteil, der vom Bau des Nervensystems handelt. Von der Entwicklung des Nervensystems bei den niederen wirbellosen Tieren anfangend, zeigt Verf. die biologische Entstehung des menschlichen Nervensystems und bespricht in sachgemässer Weise den Aufbau des Rückenmarkes, des Gehirns und der peripheren Nerven. Der II. Hauptteil behandelt die Leistungen des Nervensystems. Hier werden die Leitungsbahnen des Rückenmarkes und die Reflexe, die subcorticalen Zentren und die Instinkte,

die Grosshirnrinde und die bewussten Seelenvorgänge erörtert und in ihren mannigfachen Beziehungen dargestellt. Die Entstehung und Bedeutung der Gefühle, die Lokalisationstheorie und ihre physiologisch-experimentellen Grundlagen, die Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Tier- und der Kinderpsychologie werden eingehender gewürdigt, die Sprache, der Wille und die Handlungen, der Schlaf und Traum, der Hypnotismus und die verwandten Erscheinungen werden kurz, aber treffend und sachlich interpretiert. Ein III. Hauptteil berührt die Krankheiten des Nervensystems unter besonderer Hervorhebung der funktionellen Nervenkrankheiten. Ein IV. Hauptteil endlich enthält die Hygiene des Nervensystems. Ausser den allgemeinen prophylaktischen Massnahmen bespricht Verf. hier ausführlicher die seelischen Einwirkungen, die Charakterbildung und die zweckentsprechende Erziehung der nervös belasteten Kinder. Wenn Ref. auch in einigen Einzelheiten der Auffassung des Verfassers nicht beipflichten kann, so muss doch anerkannt werden, dass hier ein ernstes, wissenschaftlich hochstehendes und auf der Grundlage der neuesten und exaktesten Forschungen basierendes Werk vorliegt, dessen eingehendes Studium allen Interessenten angelegentlichst empfohlen werden kann. Die beigefügten Abbildungen und Zeichnungen sind sehr geeignet, das Verständnis der Ausführungen zu erleichtern.

Berlin. L. Hirschlaff.

Mitteilungen.

Für und wider die Mädchengymnasien.

Wenn auch die Ansicht, der eigentliche Beruf der Frau sei der der Hausfrau und Mutter, heutzutage durchaus nicht mehr aufrecht erhalten werden kann, so ist andererseits doch das Ziel, die unbedingte politische Gleichberechtigung beider Geschlechter nach amerikanischem Vorbilde, wenigstens für Deutschlands Verhältnisse keineswegs erstrebenswert. Die harte Notwendigkeit des Erwerbslebens und unserer ganzen sozialen Ordnung besteht nun einmal und viele Mädchen sind gezwungen, sich selbst eine Stellung im Leben zu erringen, die ihnen wenigstens eine auskömmliche Existenz sichert. Von solchen Bestrebungen der Mädchen haben Staat und Gesellschaft entschieden nur Nutzen, und es ist Pflicht des ersteren, dieselben nach Kräften zu unterstützen, doch gilt noch immer die alte Behauptung, daß die Kraft des Volkes auf der Kraft seiner Mütter beruht, woraus folgt, daß unsere weibliche Jugend in erster Linie für den Beruf, dem Volke einen gesunden Nachwuchs zu liefern, unbedingt fähig erhalten werden muß. Selbst die geistreichsten Darlegungen unserer begeistertsten Vertreterinnen der Frauenrechte werden diesen Hauptsatz aller sozialpolitischen Weisheit, da in ihm die Stellung des Weibes zum Gesamtwohl des Volkes am klarsten ausgesprochen ist, niemals entkräften können. Sollten nun Mädchengymnasien in größerer Anzahl oder wohl gar schon in allen mittleren Städten, die bereits Gymnasien für die männliche Jugend enthalten, womöglich noch in obligatorischer Weise, eingerichtet werden, so daß alle höhere weibliche Bildung nach dem Maßstabe der auf solchen Anstalten gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten beurteilt werden würde, so könnte man getrost behaupten, daß unsere weibliche Jugend mit der Zeit immer mehr verkümmern dürfte, zumal es durch vielfache Erfahrungen bewiesen ist, also unbedingt feststeht, daß das Weib im allgemeinen den verhältnismäßig immer noch großen Wissensstoff des Volksgymnasiums ohne größere oder geringere Erschütterung ihres Nervensystems nicht zu bewältigen vermag. So haben denn tatsächlich bisher stets nur einzelne besonders fleißige und befähigte Damen den philosophischen oder medizinischen Doktorgrad, sehr selten den juristischen erworben, da ihnen das strenge systematische, in der Rechtswissenschaft noch dazu durch blinde Formeln festgelegte Denken von jeher wenig Genuß bereitet hat, doch sind solche Bestrebungen, innerhalb der nötigen Grenzen gehalten, auch staatlicherseits nur in hohem Grade zu billigen und zu fördern, d. h. im vorliegenden Falle an literarischen oder merkantilischen Mittelpunkten oder wenigstens in allen wirklichen Großstädten neunklassige höhere Schulen für Mädchen ins Leben zu rufen oder

rufen zu lassen und den schon bestehenden dieselben Berechtigungen wie den entsprechenden, für die männliche Jugend bestimmten Lehranstalten zu verleihen. Hierbei können wir nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß überhaupt Realgymnasien für Mädchen nach unserer Ansicht weit mehr angebracht sind, als Gymnasien, denn die Schülerinnen sind an alle Fächer leichter heranzubringen als an das Griechische und Lateinische, wenn auch eingestanden werden muß, daß ihnen das Erlernen der logisch so folgerichtigen lateinischen Grammatik immer noch mehr Vergnügen bereitet, als das der griechischen und auch ihr Interesse an dem Inhalte der herrlichen altklassischen Werke ebenso groß ist als die Begeisterung der männlichen Jugend für dieselben. Auch ist die Gründung von Mädchenreformgymnasien, allerdings in der Voraussetzung, daß der Unterricht im Lateinischen und Griechischen mehr in literaturgeschichtlicher Art erteilt wird, nicht gerade von der Hand zu weisen, die von Mädchenoberrealschulen dürfte dagegen wohl niemals ernstlich in Erwägung gezogen werden, weil sich wohl schwerlich im ganzen Deutschen Reiche jemals so viel für Mathematik, Physik, Chemie oder irgend welche beschreibende Naturwissenschaften interessierte junge Damen finden würden, welche eine derartige Anstalt füllen könnten, obwohl nicht zu leugnen ist, daß diese auf Oberrealschulen vorzugsweise getriebenen Studien bei den Mädchen doch immer noch beliebter sind als die griechische Sprache mit den außerordentlichen Feinheiten ihrer Formenlehre. Denn die griechische Syntax ist bedeutend leichter, als die lateinische, die auf ihrem Höhepunkte die vollendetste Stilistik aller Sprachen gezeitigt hat.

Beispiele hervorragender wissenschaftlicher Leistungen bei Mädchen müssen unbedingt als Ausnahmen angesehen werden, wenn auch unsere eifrigen Frauenrechtlerinnen die geistigen Fähigkeiten des Weibes für vollständig gleichwertig denen des Mannes erachten und aus jeder Doktorpromotion einer Dame oder dem Bestehen einer höheren Staatsprüfung irgend welcher Art seitens einer Bewerberin Kapital für ihre Auffassungsfähigkeit im allgemeinen schlagen. Wenn hervorgehoben wird, daß eine junge siebzehnjährige Stockholmer Mathematikerin Probleme gelöst hat, an denen selbst Weierstraß, der Meister auf dem Gebiete der elliptischen Funktionen verzweifelte, so ist dies eben etwas ganz Außergewöhnliches, wie die Tatsache, daß Pascal in demselben jugendlichen Alter bereits die großartigsten Erfindungen in der Mathematik gemacht hatte. Er löste nämlich in seinem zwölften Lebensjahre die schwersten Probleme, schrieb im sechzehnten eine hochbedeutsame Abhandlung über die Kegelschnitte und erfand im zwanzigsten eine Rechenmaschine.

Der erhöhte geistige Drill unserer jungen Mädchen, wenn er durch obligatorische Errichtung von Mädchengymnasien oder Mädchenrealgymnasien allgemein werden sollte, würde in sozialer Hinsicht, wie schon oben angedeutet, nur vom Übel sein. Die schnelle Zunahme der deutschen Bevölkerung, etwa im Vergleiche zu der auffallenden Abnahme der französischen, würde uns nichts nützen, wenn der Nachwuchs, wie sich dies leider bei den verschiedensten Bevölkerungsklassen der großen Städte in letzter Zeit in sehr auffallender Weise gezeigt hat, physisch geringwertiger wird. Weit besser steht es in dieser Hinsicht mit der Landbevölkerung, die gegenwärtig

noch immer wie von jeher ein kerngesundes Rekrutenmaterial liefert, während das aus den Großstädten stammende beständig schlechter wird. Was würde es uns für einen Vorteil bieten, wenn der quantitativen Übermacht in einem Kriege nicht die qualitative, viel wichtigere zur Seite stände? In einer neulich abgehaltenen Sitzung der Pariser Académie des sciences politiques et morales hat man auf die geringe Bevölkerungsziffer Frankreichs hingewiesen und dann unter Bezugnahme auf Deutschland hervorgehoben, daß bei der deutschen Bevölkerungszunahme dort jedes Armeekorps innerhalb fünf Jahren ein Regiment mehr als Frankreich stellen könnte. Nun kann das zahlenmäßige Überwiegen in entscheidenden Lagen von Vorteil sein, wenn die körperliche und reinmilitärische Ausbildung damit Hand in Hand geht. So war denn im großen Nationalkriege 1870/71 zwar die Bewaffnung der Franzosen vollkommener als die unsrige, doch waren die deutschen Soldaten ihrer Eigenschaft nach besser. Also gesunde, nicht physisch oder psychisch überanstrengte Mütter können auch gesunde Kinder gebären, und die Zahl der letzteren ist in den größten Städten gegenwärtig durchaus nicht allzu hoch.

Zu beachten ist auch folgendes. Bei offizieller Einrichtung von Mädchengymnasien oder Mädchenrealgymnasien würden die Vertreter aller gebildeten Stände es für eine Anstandspflicht erachten, ihre Töchter, wenn irgend möglich, stets auf solche Lehranstalten zu schicken, wodurch eine ganz ungesunde Konkurrenz mit den männlichen Vertretern der akademischen Fächer entstehen und das ohnehin leider noch reichlich genug vorhandene Gelehrtenproletariat außerordentlich vermehrt werden. Dazu kommt, daß die höheren Beamten und Offiziere — denn deren Töchter würden hauptsächlich die bezeichneten Schulen besuchen — sich vielfach in die unnötigsten Geldkosten stürzen und dabei nicht einmal die geringste Sicherheit darüber gewinnen könnten, ob ihre Töchter jemals eine der Zeit und den Kosten ihrer Ausbildung einigermaßen entsprechende Lebensstellung zu erringen vermöchten. Überhaupt ist es recht gut, daß jetzt in der Frauenfrage nach der stürmischen Begeisterung der letzten zwanzig Jahre ein kleiner Stillstand eingetreten ist. Das Ziel, eine völlige Gleichberechtigung mit dem Manne und auf Grund derselben eine eventuelle Loslösung von ihm zu erreichen, wird man, wenigstens bei uns, bald gänzlich fallen lassen. Die bisherigen Resultate der Frauenbewegung sind zwar einerseits überraschend günstig, andererseits aber weisen sie auch so schwere Schäden physischer, psychischer und ethischer Art auf, daß selbst bei den eifrigsten Frauenrechtlerinnen Zweifel auftauchen, und auch die männlichen Verteidiger der Bewegung es anfangen für einen soziologischen Fehler zu halten, daß man das weibliche Geschlecht in so ausgedehnter Weise seinem ursprünglichen, der Häuslichkeit angehörigen Berufskreise zu entziehen gewagt hat. Nun hat sich Frau Horovitz-Barnay ein großes Verdienst dadurch erworben, daß sie in einem sehr lesenswerten Artikel der Zeitschrift „Bühne und Welt" auf die hohe Begabung der Frau für die Kunst hingewiesen hat. Sie führt darin aus, daß außer dem Berufe als Weib und Mutter nur noch die Kunst als der Beruf bezeichnet werden kann, dem die Frau sich mit gleicher Liebe, Kraft und Fähigkeit wie der Mann zu widmen imstande ist, da sie hier ihre reiche Phantasie, ihre leichtbewegliche Leidenschaft, ihre durchdringende

Beobachtungsgabe und ihre angeborenen künstlerischen Vorzüge aufs glänzendste zu entfalten vermag. Bekannt ist, daß die Frauen sich schon seit sehr langer Zeit in den bildenden Künsten und der Literatur vorteilhaft hervorgetan haben, aber eine geradezu überwältigende Bedeutung haben sie allein in der Schauspielkunst gewonnen, zumal sie für die Bühne genau dieselben künstlerischen Fähigkeiten wie der Mann mitbringen, ja noch dazu gerade in ihren spezifisch weiblichen Fehlern, Schwächen und Vorzügen eine treffliche Unterstützung für den Bühnenberuf finden. Dabei verlängern die echten Künstlerinnen ihre Jugend, indem sie stets in jugendlicher Weise nach künstlerischen Idealen zu streben Veranlassung haben; ja die Kunst eint und verbindet sogar beide Geschlechter, die sonst im Gewühle des täglichen Erwerbslebens weit auseinandergehen oder sich sogar in bitterer Feindschaft gegenüberstehen. Verfasserin führt in dem angegebenen Artikel weiter aus, wie gerade die weibliche Eitelkeit und Gefallsucht, der Frauen Ehrgeiz und Schönheitssinn, das Leidenschaftliche, Schwankende und Unberechenbare ihrer Natur, ihr feiner Instinkt, durch den sie unbewußt zu den entferntesten Quellen der Empfindung hinübergeleitet werden, sowie ihre treffliche Begabung, selbst die verschiedensten Erscheinungen im Augenblick richtig aufzufassen und zu durchdringen, unschätzbare Fähigkeiten für die theatralische Laufbahn abgeben, die die hervorragendsten männlichen Künstler auch nicht mehr überbieten können. Wer sollte nicht eingestehen, daß Künstlerinnen, wie die Rachel, die Ristori, die Schröder-Devrient, die Wolter, die Duse u. a. den Bühnenkünstlern Devrient, Davison, Talma, Anschütz, Sonnenthal, Kainz u. a. unbedingt als gleichwertig gegenübergestellt werden können.

Wollstein. Karl Löschhorn.

I. Internationaler Kongress für Schulhygiene.

Nürnberg, 4. bis 9. April 1904.

(Unter dem Protektorat Sr. Königlichen Hoheit des Prinzen Dr. med. Ludwig Ferdinand von Bayern.)

Nürnberg, im September 1903.

Hochgeehrter Herr!

Im Auftrage des internationalen Komitees für Schulhygiene-Kongresse und des allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, der durch Landeskomitees und durch ein Ortskomitee den vom 4. bis 9. April 1904 in Nürnberg tagenden internationalen Kongress vorbereitet, beehren sich die Unterzeichneten, Ihnen beiliegenden Aufruf zu unterbreiten und Sie ganz ergebenst einzuladen, sich am Kongress zu beteiligen.

In den deutschen Bundesstaaten, sowie in allen Kulturstaaten des Auslandes fällt den Organisationskomitees die Aufgabe zu, in ihrem Arbeitsgebiet die Teilnahme am Kongress durch briefliche Aufforderungen, durch Aufrufe in den Fachzeitschriften und durch Mitteilungen an die Tages-

presse zu wecken, Gesuche an die Regierungen und kommunalen Behörden um Abordnung offizieller Vertreter und um Beschickung der mit dem Kongress verbundenen schulhygienischen Ausstellung zu richten und Fachmänner aus ärztlichen, pädagogischen und technischen Kreisen zur Übernahme von Vorträgen heranzuziehen.

Wir erlauben uns, Sie zu bitten, auch für Ihre Person durch Teilnahme am Kongress, durch Anmeldung von Vorträgen oder von Objekten für die schulhygienische Ausstellung zum Gelingen dieses ersten internationalen Schulhygienekongresses beitragen zu helfen.

Meldungen zur Teilnahme am Kongress, Ankündigung von Vorträgen unter Bezeichnung des Themas und der Kongressabteilung, für welche sie bestimmt sind, sowie Ansage von Ausstellungsgegenständen bitten wir sobald als möglich, spätestens aber bis zum 15. Dezember d. J., an den unterzeichneten Generalsekretär, Hofrat Dr. med. Paul Schubert, Nürnberg, einzusenden.

Der Mitgliedsbeitrag von 20 Mark (siehe Aufruf, „Nähere Bestimmungen") ist an den Schatzmeister des Kongresses, Herrn Kaufmann Emil Hopf, Nürnberg, Blumenstrasse 17, einzusenden. Auf Grund dieser Zahlung wird eine Mitgliedskarte ausgestellt und zugeschickt werden. Bis zum Eintreffen derselben wolle man den Postschein über die Geldsendung als Beleg aufbewahren. Für Ausländer empfiehlt sich gruppenweise Einsendung der Mitgliedsbeiträge durch Vermittlung des Landeskomitees.

Rechtzeitige Vorausbestellung von Wohnungen ist dringend anzuraten. Der unterzeichnete Vorsitzende des Wohnungsausschusses, Hofrat Dr. med. E. Stich, Nürnberg, erbietet sich, Wohnungen für die Zeit des Kongresses schon jetzt zu vermitteln. Es wird um Angabe der Wohnungsansprüche (Hotel, Privatwohnung, Zahl der Betten und Zimmer, ungefähre Preislage) ersucht. Besondere Wünsche hinsichtlich gemeinsamen Wohnens mit anderen Mitgliedern des Kongresses sollen tunlichst berücksichtigt werden.

Ausführliche Programme mit Tagesordnung werden Ende Dezember d. J. zur Versendung gelangen.

Im Namen des deutschen Hauptkomitees:

Professor Dr. med. et phil. H. Griesbach, Mülhausen i. Els., Vors. d. allg. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege und des deutschen Hauptkomitees für den I. internationalen Schulhygienekongress zu Nürnberg.

Kgl. Geheimer Hofrat Dr. jur. von Schuh, I. Bürgermeister von Nürnberg, Mitglied des Hauptkomitees und Ehrenvorsitzender des Ortsausschusses.

Kgl. Hofrat Dr. med. P. Schubert, Gemeindebevollmächtigter in Nürnberg, Vors. der Kommission für Schulgesundheitspflege des Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg, Generalsekretär des Kongresses.

Kaufmann Emil Hopf, Nürnberg, Schatzmeister des Kongresses.

Im Namen des Ortsausschusses:

Königl. Bezirksarzt Medizinalrat Dr. med. G. Merkel, Direktor des städtischen Krankenhauses in Nürnberg, Ehrenmitglied des Ver-

eins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg, Ehrenvorsitzender des Ortsausschusses.

Kgl. Hofrat Dr. med. E. Stich, Vors. des Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg, Vors. des Orts- und des Wohnungsausschusses.

Aufruf zur Gründung internationaler Kongresse für Schulhygiene.

Auf dem Gebiete der hygienischen Forschung steht zurzeit in allen zivilisierten Ländern die Schul- und Volkshygiene im Vordergrunde des allgemeinen Interesses. Viele Hygieniker haben mit Wort und Schrift in diesen Zweigen der Wissenschaft bahnbrechend gewirkt. Ärzte und Schulmänner haben denselben gemeinsame Arbeit gewidmet, Regierungen und Kommunalverwaltungen sind eifrig bemüht, solche Arbeit zu fördern. Bei aller Anerkennung der Fortschritte, die in der öffentlichen Gesundheitspflege insbesondere durch die Mitwirkung der Kongresse für Hygiene und Demographie bereits erzielt worden sind, kann man sich doch der Tatsache nicht verschliessen, dass zur Heranbildung einer gesunden Jugend gerade der Schulhygiene noch viel zu tun übrig bleibt, und dass ihr immer neue Aufgaben erwachsen, um den jugendlichen Organismus zu kräftigen sowie dem Umsichgreifen der Nervosität und einer frühzeitigen Erschöpfung entgegenzutreten. Derartige Gesichtspunkte sind massgebend gewesen für die Gründung schulhygienischer Vereine, so des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgsundheitspflege, der französischen Ligue des médecins et des familles pour l'amélioration de l'hygiène physique et intellectuelle dans les écoles, der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, der „Allgemeen paedologisch Gezelschap in Antwerpen", der Vereeniging tot Vereenvoudiging von examens en onderwijs in Arnheim, der englischen Society of medical officers of schools und des Fachkomitees der ungarischen Schulärzte und Professoren der Hygiene in Budapest. In der Erkenntnis, dass bezüglich einer hygienischen Erziehung bereits im jugndlichen Alter methodisch vorgegangen werden muss, dass insbesondere in der Schule durch vollendete Körperpflege geistige Überanstrengung und Schwächung der Individualität verhindert werden können, — in der Erkenntnis, dass die gedeihliche Entwicklung eines Volkes in erster Linie dadurch gesichert wird, dass es die Gesundheit seiner Jugend besonders während der Schulzeit nach jeder Richtung hin stärkt, — in der Überzeugung endlich, dass durch gemeinsame Arbeit aller Nationen die Aufgaben und Bestrebungen der Schulhygiene wesentlich erleichtert und befördert werden, sehen sich die Unterzeichneten veranlasst, internationale Kongresse für Schulhygiene ins Leben zu rufen, die alle drei Jahre tagen. Der erste Kongress soll an den sechs Tagen der Woche nach Ostern des Jahres 1904 in Deutschland stattfinden. Für den Vorsitz sind der Allgemeine deutsche Verein für Schulgesundheitspflege und ein Ortskomitee in Aussicht genommen, als Kongressort hat sich die Stadt Nürnberg bereit erklärt. Vorträge und Beratungen, welche dem Gebiete der Schulhygiene angehören müssen, können in irgend einer europäischen Sprache, insbesondere in der deutschen, französischen oder englischen, abgehalten werden.

Nähere Bestimmungen.

Mitglied des Kongresses können alle diejenigen werden, welche an der Förderung schulhygienischer Bestrebungen Interesse besitzen. Die Erwerbung der Mitgliedschaft erfolgt durch genaue Angabe von Vor- und Zunamen, Stand, Titel und Adresse bei dem Ortskomitee des Kongresses.

Jedes Mitglied hat einen Beitrag von 20 Mark zu entrichten. Hierfür wird eine Mitgliedskarte ausgestellt, die zur Teilnahme an allen Sitzungen und Veranstaltungen des Kongresses, zur Ausübung des Abstimmungs- und Wahlrechts, sowie zum Bezug des Kongresstageblattes und des Kongressberichtes berechtigt.

Für Deutschland wird der Allgemeine deutsche Verein für Schulgesundheitspflege nebst seinen Zweigvereinen sowie das Ortskomitee der Kongressstadt die Organisation des Kongresses übernehmen. Für Frankreich wird sich die Ligue des médecins et des familles, für die Schweiz die Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, für Belgien die Paedologisch Gezelschap in Antwerpen, für Holland die Vereeniging tot Vereenvoudiging von Examens en Onderwijs, für Ungarn das „Fachkomitee der Schulärzte und Professoren der Hygiene" mit der Organisation befassen; in England ist das Erziehungsdepartement darum ersucht worden. In den übrigen Ländern werden sich namhafte Hygieniker, Ärzte und Schulmänner mit den Unterrichtsministerien und Medizinalkollegien zur Einrichtung von Komitees in Verbindung setzen.

Die Verhandlungen verteilen sich auf allgemeine Sitzungen und Abteilungssitzungen. Letztere finden vormittags und nachmittags statt. Für die Plenarsitzungen bleibt der Montag, Dienstag und Freitag Vormittag reserviert. In den Plenarsitzungen werden zusammenfassende Vorträge allgemeinen Interesses ohne Diskussion, offizielle Ansprachen und die geschäftlichen Angelegenheiten des Kongresses erledigt. Die Vortragszeit ist auf 45 Minuten zu bemessen. Die Vorträge in den Abteilungssitzungen sind in der Reihenfolge ihrer Anmeldung zu halten, bezw. ist ihre Reihenfolge vom Abteilungvorsitzenden zu bestimmen.

Die Dauer eines Abteilungsvortrages darf 20 Minuten nicht überschreiten. An diese Vorträge knüpft sich eine Diskussion, in welcher jedem Redner in der Regel nicht mehr als 8 Minuten zur Verfügung stehen. Die Abteilungssitzungen werden durch einen vom Ortskomitee ernannten Einführenden eröffnet und von dem durch die Anwesenden erwählten Präsidenten geleitet. Über jede Plenar- und Abteilungssitzung ist von den Schriftführern Protokoll zu führen.

Vorträge für die Abteilungssitzungen werden bei dem Vorsitzenden des Organisationskomitees des betreffenden Landes angemeldet, Vorträge für die Plenarsitzungen mit dem Organisationskomitee des Landes und Orts, wo der Kongress stattfindet, vereinbart. Für alle Vorträge, welche auf dem Kongress zur Verhandlung kommen, muss ein druckfertiges Manuskript in einer der genannten Sprachen mit einer deutschen, französischen oder englischen Zusammenfassung vorgelegt werden. In der letzten Plenarsitzung wird von den Kongressmitgliedern der Ort für den nächsten Kongress bestimmt. Nach Auflösung eines Kongresses werden die laufenden Geschäfte dem Organisationskomitee des neuen Kongressortes übermittelt.

Die interationalen Kongresse für Schulhygiene führen folgende Abteilungen:

1. Hygiene der Schulgebäude und ihrer Einrichtungen.
2. Hygiene der Internate.
3. Hygienische Untersuchungsmethoden.
4. Hygiene des Unterrichts und der Unterrichtsmittel.
5. Hygienische Unterweisungen der Lehrer und Schüler.
6. Körperliche Erziehung der Schuljugend.
7. Krankheiten und Kränklichkeitszustände und ärztlicher Dienst in den Schulen.
8. Hilfsschulen für Schwachsinnige, Parallel- und Wiederholungsklassen, Stottererkurse, Blinden- und Taubstummenschulen, Krüppelschulen.
9. Hygiene der Schuljugend ausserhalb der Schule, Ferienkolonien und Organisation von Elternabenden.
10. Hygiene des Lehrkörpers.

Das permanente internationale Komitee:

Dr. Le Gendre, méd. des hôp. de Paris, Président de la ligue des médecins et des familles pour l'amélioration de l'hygiène physique et intellectuelle dans les écoles. — Dr. Alb. Mathieu, méd. des hôp. de Paris, Secrétaire général de la ligue des médecins et des familles pour l'amélioration de l'hygiène physique et intellectuelle dans les écoles. — Prof. Dr med. et phil. Griesbach, Vors. des Allgem. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, Mülhausen (Els.). — Dr. med. Fr. Schmid, Direktor des schweizerischen Gesundheitsamtes, Präsident der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, Bern. — Dr. Clement Dukes, Rugby, Member of the Royal College of physicians of London, Physician to the hospital of St. Cross and to Rugby School. — Prof. J. H. Bense, Voorzitter van de Vereeniging tot Vereenvoudiging van Examens en Onderwijs te Arnhem. — Dr. Proust, Prof. à l'école de méd., Inspecteur général des services sanitaires, Paris. — v. Schenkendorff-Görlitz, Vors. des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele und des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. — Prof. Dr. med. Ad. Baginsky, Direktor des Kaiser und Kaiserin Friedrich-Kinderkrankenhauses und Vors. des Berliner Vereins für Schulgesundheitspflege, Berlin. — Matthew Hay M. D., Professor of forensic medicine and hygiene; Medical officer of health University of Aberdeen. — Prof. Dr. med. C. Eykman, Direktor des hygien. Instituts, Utrecht. — Dr. Brissaud, Prof. à la Fac. de Méd., Paris. — Prof. Dr. Erismann, Zürich. — Dr. med. et phil. Herm. Cohn, Prof. der Augenheilkunde, Breslau. — Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Hoffa, Direktor der Universitätspoliklinik für orthopädische Chirurgie, Berlin. — Geh. Med.-Rat Prof. Dr. A. Eulenburg, I. Stellvertr. Vors. des Allgem. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, Berlin. — Dr. med. C. Winkler, Professor der Psychiatrie, Amsterdam. — Th. Witry, Inspecteur principal, Luxembourg. — Dr. Luigi Pagliani, Prof. di Igiene, Torino. — Prof. Dr. med. D. Finkler, Direktor des hygienischen Univ.-Instituts, Bonn. — Prof. Dr. med. O. Bujwid, Direktor des hygienischen Instituts Krakau. — Prof. Dr. M. C. Schuyten, Voorzitter van het algemeen paedologisch

Gezelschap, Bestuurder van den paedologischen Schooldienst en van het stedelijk paedologisch Laboratorium Antwerpen. — Dr. Edm. Jos. Klein, Professeur de sciences, Diekirch (Luxembourg). — Dr. Alfonso Di Vestea, Prof. di Igiene, Pisa. — Freiherr Ed. von Lade, Schloss Monrepos, Geisenheim a. Rh. — Dr. E. B. Almquist, Prof. der Hygiene am Karolin. Medico-chirur. Institut, Stockholm. — Dr. med. Patricio Borobio Y Diaz, Professeur de maladies de l'enfance à la Faculté de Médecine, Zaragossa. — Dr. Angelo Mosso, Prof. di Fisiologia, Torino. — Prof. Dr. L. Burgerstein, Wien. — Prof. Dr. med. F. Hueppe, Direktor des hygienischen Instituts der deutschen Universität, Prag. — Dr. med. Axel Johannessen, Professor der Kinderheilkunde, Christiania. — Dr. A. M. Y Vargas, Professeur de maladies de l'enfance à la Faculté de Médecine, Barcelona. — Dr. J. Felix, Professeur à la Faculté de médecine de Bucarest, ancien directeur général du service sanitaire de Roumanie. — Dr. med. H. Schuschny, Schularzt und Professor der Hygiene an der Staatsoberrealschule — Präsident des Fachkomitees der Schulärzte und Professoren der Hygiene, Budapest. — Dr. med. Ir. Skwortzow, Professor der Hygiene an der Universität Charkow-Russland. — Dr. Harald Westergaard, Prof. d. staatsw. Encyklop. und Statistik, Kopenhagen. — Dr. med. Manuel De Tolosa Latour, Membre de l'Académie Royale de Médecine, Prof. de maladies de l'enfance à la faculté de méd., Madrid. — Dr. P. M. Noïkov, Professor der Pädagogik an der Universität Sophia (Bulgarien). — Prof. Dr. med. Leo Liebermann, Direktor des hygienischen Instituts der Universität Budapest, kgl. Rat. — Prof. Dr. M. Mishima, Direktor der schulhygienischen Abteilung des Kaiserl. japan. Unterrichtsministeriums, Tokyo. — Prof. Dr. med. Axel Hertel, Kommunal- und Schularzt, Kopenhagen. — Dr. med. K. Sabbas, Prof. der Hygiene und Direktor des hyg. Instituts, Athen. — Dr. Batut, Professor der öffentlichen Hygiene, Belgrad. — Kgl. Rat W. Szuppan, Direktor der Handelsakademie und Referent des Landesunterrichtsrates Budapest. — Dr. med. Laitinen, Prof. der Hygiene und Direktor des hygienischen Instituts, Helsingfors. — Dr. med. Nicolaides, Professor der Physiologie, Athen.

I. Internationaler Kongress für Schulgesundheitspflege

in Nürnberg vom 4. bis 9. April 1904. Abteilung: Ausstellung.

Generelle Übersicht über die Art der Ausstellungsgegenstände.

I. Hygiene des Schulhauses und seiner Einrichtung.

A) Schulhaus und Nebengebäude, Schulhof.

1) Schulhaus. Situationspläne, Grundrisse, Aufrisse. Schulbaracken und Schulpavillons. Untergrund, Entwässerung, Baumaterialien. Fussbodenbelag und Wandverkleidung. Orientierung der Lehrsäle nach der Himmelsrichtung. Gänge und Treppen. Abortanlagen. Kleiderablagen. Fenster und Tageslichteinfall (Raumwinkelmesser, Helligkeitsmesser). Künstliche Beleuchtung. Heizung und Ventilation, Thermometrie, Apparate zur

CO_2-Bestimmung. Wasserversorgung. Schulbäder. Schulküchen. Turnhallen. Reinigung der Schulräume; Staubbindende Öle.

2) S c h u l h o f. Entwässerung, Beschotterung, Baumpflanzung. Grösse, auf den Kopf der Schüler berechnet. Wandelhallen.

3) L e h r e r w o h n u n g i m S c h u l g e b ä u d e.

B) Schuleinrichtungsgegenstände. Schulbänke. Zeichen- und Arbeitstische. Bücherhalter. Wandtafeln und Karten; Wandschmuck. Fenstervorhänge. Spucknäpfe und Fussabstreifer, Kleiderhalter, Papierkörbe. Wascheinrichtung im Schulzimmer. Werkzeugeinrichtung für Handfertigkeitsunterricht.

II. Hygiene des Unterrichts und der Unterrichtsmittel.

A) Hygiene des Unterrichts. Stundenpläne, graphische Darstellungen, Tabellen. Zwischenstunden, Halbtagsunterricht, Ferieneinteilung. Überbürdung; wissenschaftliche Apparate für Ermüdungsmessung. Einheitsschule, Aufbau der Schulsysteme zu den mittleren und höheren Schulen. Sonderschulen nach Befähigung der Kinder. Sonderschulen nach körperlichen Gebrechen (Blinden-, Taubstummen-, Krüppelschulen), Wiederholungs- und Abschlussklassen. Fach- und Klassenlehrersystem, Methoden des Unterrichts der neueren Sprachen. Schreibtechnik und Körperhaltung (Steilschrift). (Über alles dies und verwandte Gebiete demonstrierbares Material in Form von Tabellen, Kurven, schematischen Zeichnungen u. dergl.).

B) Hygiene der Unterrichtsmittel. 1. Schreibmaterialien: a) Schiefertafeln und deren Ersatz (weisse Kunststeintafeln, Papp-, Emaille-, Porzellan- und Celluloidtafeln). b) Schreib- und Zeichenmaterialien, Liniatur. 2. Bücher und deren typographische Ausstattung. 3. Unterrichtsmittel der Sonderschulen: a) Blindenschulen: Blindenschrift, verschiedene Systeme; Blindenbibliotheken, Landkarten, Tellurien u. dergl. für Blinde. b) Taubstummenschulen: Untersuchungsinstrumente der Hörreste; Sprachunterricht in Hörklassen (Spiegel- und andere Hilfsinstrumente). c) Krüppelschulen: Werkzeuge für Krüppel. 4. Naturaliensammlungen, Modelle und Zeichnungen für den Anschauungsunterricht, (Schulmuseen). 5. Kunst in der Schule.

III. Hygiene des Schulkindes. Schulärztliche Untersuchungen: Jahresberichte, Tabellen, Kurven. Krankenbewegung bei Schulkindern (Infektionskrankheiten). Formulare: Gesundheitsscheine, Meldeformulare, Zeugnisformulare etc. Messapparate und Wagen. Sehprüfungsmittel. Hörprüfungsmittel (Continuierliche Tonreihe für Taubstummenuntersuchung). Wissenschaftliche Apparate aller Art im Dienste der Hygiene des Kindes.

IV. Körperliche Erziehung. 1. Turnen, mit allem Zubehör, (Apparate, Geräte). 2. Jugendspiele: Geräte, Spielplätze, Pläne und Tabellen. 3. Schwimmen und Eislauf; Obsorge für beides durch Anstalten, Eisbahnen etc. 4. Sport aller Art. 5. Handfertigkeitsunterricht. 6. Jugendhort und Ferienkolonien, 7. Schulgärten, Schulausflüge.

V. Häusliche Hygiene des Schulkindes. Nebenunterricht, (Musik, Sprachen, Handarbeit). Schlafzeit (stat. Angaben). Ernährung (warmes Frühstück, Mittagessen, Unterernährung). Mangelhafte Kleidung. Mangelnde häusliche Aufsicht, warmer Arbeitsraum im Winter. Gewerbliche Kinderarbeit. Häusliche Schularbeiten; Beleuchtung und Sitzgelegenheit dabei, (Hausarbeitspulte!). Elternabende, Jugendhort.

VI. Unterricht in der Hygiene.

A) In der Schule. Lesestücke hygienischen Inhalts. Modelle und Abbildungen. Alkohol und Tabak, (Belehrungen). Belehrung über geschlechtliche Verirrung.

B) Hygienische Ausbildung der Lehrer. 1. In den Seminarien: Stoffzuteilung und Einteilung. Lehrbücher, Modelle und Abbildungen. Musterschulbücher. 2. Durch hygienische Vorträge; Demonstrationsobjekte für hygienische Vorträge (Modelle, Projektionsapparate, Tabellen und Kurven).

VII. Fachliteratur. Bücher und Zeitschriften, sowie Sonderabzüge.

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

d. Besondere Zustände des Seelenlebens (Schlaf, Hypnose, Neuro- und Psychopathologie), Individual-, Sozial- und Tierpsychologie.

Fortsetzung.

1022. Aars, K. B.-R.: Analyse de l'idée de la morale. Videnskatsselskabets Skr.-hist.-filos. Kl., 1899, II (5). Pp. 27.

1023. Achelis, Th.: Zur Psychologie der Rassen. (Mit Bezug auf Gobineau.) Magazin für Litteratur, No. 5.

1024. Alsberg, M.: Die protoplasmatische Bewegung der Nervenzellenfortsätze in ihren Beziehungen zum Schlaf. Korrespondenzblatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie, 32. J., S. 2—8.

1025. Ammon, O.: Der Ursprung der sozialen Triebe. Ztschr. f. Sozialwiss., 1901, IV (1/2), S. 1—12.

1026. v. Andrian, F.: Siebenzahl im Geistesleben der Völker. Mitteilungen der anthropologischen Gesellschaft, Wien, S. 225—274.

1027. Anton, G.: Über den Ausdruck der Gemütsbewegungen beim gesunden und kranken Menschen. Psychiatr. Wochenschr., 1900, II, 17, 165—169.

1028. Arcelin, A.: La dissociation psychologique: les médiums; conclusions. Rev. d. Quest. Scient., 1901, XLIX, 432—447.

1029. Bade, E.: Weinende Tiere. Universum, 17. J., II. B., S. 1739—1742.

1030. Bade, E.: Anpassungserscheinungen im Insektenleben. Zur guten Stunde, S. 328—329.

1031. Bagley, W. Ch.: The Apperception of the Spoken Sentence. A Study in the Psychology of Language. Am. J. of Psychol., 1900, XII, 80—130.

1032. B a s t i a n, A.: Der Menschheitsgedanke durch Raum und Zeit. Ein Beitrag zur Anthropologie und Ethnologie in der Lehre vom Menschen. 2 Bde., 246 S., 257 S. und 35 S. Berlin 1901, F. Dümmlers Verlag.

1033. B a s t i a n, A.: Zum Seelenbegriff in der Ethnologie. Ethnologisches Notizblatt, II. 2. S. S. 77—97.

1034. B a s t i a n, A.: Zur noëtischen oder ethnischen Psychologie. Ethnologisches Notizblatt, II. 3. S., S. 84—90.

1035. B a s t i a n, A.: Die humanistischen Studien in ihrer Behandlungsweise nach comparativ genetischer Methode auf naturwissenschaftlicher Unterlage. Prolegomena zu einer ethnischen Psychologie. Berlin, Dümmler. 1901, 186 S.

1036. B a s t i a n, A.: Die Probleme humanistischer Fragestellungen und deren Beantwortungsweisen unter dem Zeichen der Zeit. (260 S.), Berlin 1901, D. Reimer.

1037. B a w d e n, H. H.: The Psychological Theory of Organic Evolution. Journ. of Compar. Neurol. XI (3), 251—276. 1901.

1038. B e c h t e r e w, W. v.: Über periodische Anfälle retroaktiver Amnesie. Monatsschr. f. Psychiatr. u. Neurol., 1900, VIII, 353—358.

1039. B e r g h a u s: Erkennen Tiere Bilder? Deutsche Jägerzeitung, 37. B., S. 12.

1040. B e r g s o n, H.: Le rêve. Rev. Scient., 4e S., 1901, XV, 705—713. Rev. de Philos., 1901, S. 486—489.

1041. B i a n c h i, A.: Phonendoscopie cérébrale du sommeil, ou des variations du cerveau pendant le sommeil étudiées par la phonendoscopie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 667—669.

1042. B i a n c h i, R.: Il carattere di razza. Riv. Ital. di Sociol., 1901, V, 318—330.

1043. B i n e t, A.: Un nouvel appareil pour la mesure de la suggestibilité. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 524—536.

1044. B i n e t, A.: L'observateur et l'imaginatif. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 519—523.

1045. B i n e t, A.: Recherches sur la technique de la mensuration de la tête vivante. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 314—368.

1046. B i n e t, A.: Attention et adaptation. Année Psychol., 1900, VI, 247—404.

1047. B i n e t, A.: Recherches sur la sensibilité tactile pendant l'état de distraction. Année Psycholog. 6. Jahrg., 1900, 405—440.

1048. B l a u e l, C.: Verhalten des Blutdrucks beim Menschen während der Äther- und Chloroformnarkose. Beiträge zur klinischen Chirurgie, Tübingen 1901, 31. B. S. 271—314.

(Fortsetzung folgt.)

Schriftleit.: F. Kemsies, Neu-Weißensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.
Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandl., G. m. b. H., Berlin SW., Kommandantenst. 14.
Druck: Deutsche Buch- und Kunstdruckerei, G. m. b. H., Zossen—Berlin SW. 11.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VI. Berlin, Juni 1904. Heft 2.

Die Schule und das öffentliche Leben.

Nach den Vorträgen von John Dewey-Chicago übersetzt von Else Gurlitt.

III.

Vergeudung in der Erziehung.

Der Gegenstand, über welchen ich heute sprechen will, lautet „Vergeudung im Erziehungswesen". Erst aber möchte ich kurz den Zusammenhang dieses Vortrags mit den zwei vorhergegangenen feststellen. Der erste handelte von der Schule und ihren Beziehungen zum Leben im allgemeinen Sinne und von der Notwendigkeit einer gründlichen Änderung derselben, wenn sie den jetzigen Verhältnissen gerecht werden und wirkungsvoll sein soll. Der zweite handelte von der Schule in bezug auf die Entwicklung der einzelnen Kinder. Der dritte soll von der Schule selbst als einer Institution berichten, von ihren Beziehungen zu der menschlichen Gesellschaft sowohl als auch zu ihren Gliedern, den Kindern. Es handelt sich um eine Frage der Organisation, weil jede Vergeudung den Mangel einer solchen bedeutet. Eine Organisation entwickelt sich aus dem Bedürfnisse, die Ausgaben zu beschränken und die Kräfte voll auszunutzen. Hier handelt es sich nicht um ein Vergeuden von Geld oder anderem. Das wäre auch von Wichtigkeit, aber die bedeutungsvollste Vergeudung ist die des

menschlichen Lebens, des Lebens der Kinder, so lange sie die Schule besuchen und noch weiter hinaus wirkend, wenn man sie unzulänglich und verkehrt für das Leben vorbereitet hat.

Wenn wir daher von Organisation sprechen, so haben wir nicht nur einfach an Äußerlichkeiten zu denken, nämlich an das Schulsystem, die Behörde, den Leiter, das Gebäude, die Anstellung und Beförderung der Lehrer etc. etc. Das gehört zwar alles dazu, aber das Wesentliche in bezug auf Organisation ist die Schule selbst, als eine Vereinigung von Einzelwesen, in ihren Beziehungen zu anderen Einrichtungen des sozialen Lebens. Alle Vergeudung ist eine Folge des Isoliertseins. Organisation ist nichts anderes, als daß man die Dinge so miteinander in Verbindung bringt, daß sie leicht, beweglich und voll arbeiten können. Indem ich von „Vergeudung in der Erziehung" spreche, möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf das Alleinstehen der verschiedenen Teile des Schulsystems lenken, auf den Mangel an Einheitlichkeit in den Zielen der Erziehung, auf den Mangel an Zusammenhang in ihren Lehrstoffen und ihren Methoden.

Ich habe eine Skizze entworfen (Nr. 1), die Ihnen, während ich von der Isoliertheit der verschiedenen Schularten spreche, vielleicht durch das Auge manches klar machen und mir so bei meiner mündlichen Erklärung etwas Zeit ersparen wird. Einer meiner Freunde, der sich in Paradoxen gefällt, sagt zwar: „es ist nichts so dunkel wie eine Illustration," und es ist ganz leicht möglich, daß mein Versuch, den Fall zu beleuchten, nur die Wahrheit dieser seiner Behauptung beweist.

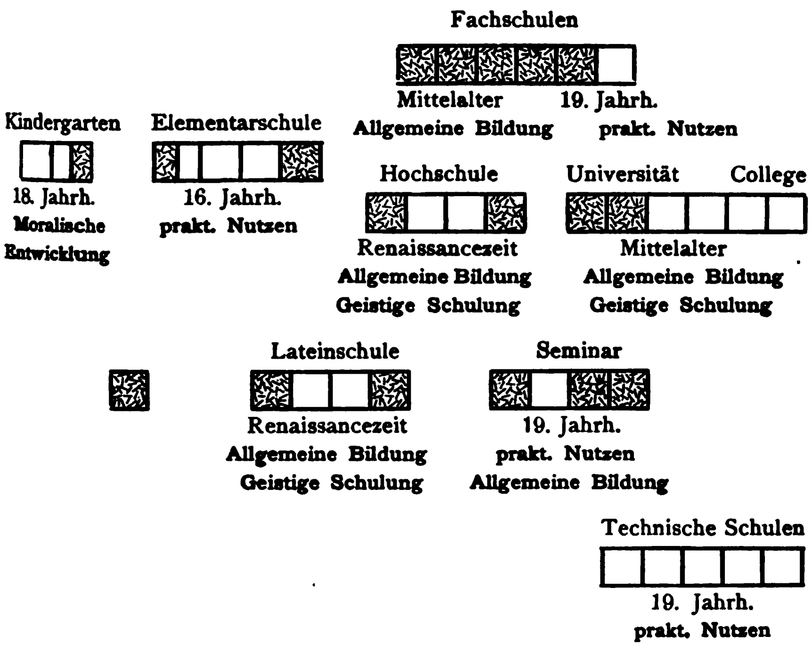
Diese Felder sollen in einer allgemeinen, übersichtlichen Weise darstellen, welche Arten von Schulen wir haben, wie lange jede einzelne Einrichtung besteht, und auch das Herübergreifen von einer zur anderen, sowohl in bezug auf die Zeit, wie auf den Lehrstoff, welcher der einzelnen Gruppe besonders eigen ist. Zu jedem der in kleine Felder geteilten Rechtecke sind die geschichtlichen Verhältnisse, aus der diese Art von Schule entstanden, und das sie beherrschende Ideal angegeben.

Das Schulsystem im allgemeinen ist von oben nach unten gewachsen. Während des Mittelalters gab es im Wesentlichen Fachschulen, besonders solche, in denen Rechtskunde und Theologie getrieben wurde. Unsere jetzige Universität ist uns

vom Mittelalter überkommen. Ich will nicht sagen, daß sie jetzt noch eine mittelalterliche Einrichtung sei, aber sie hat ihre Wurzeln in jener Zeit und hat noch nicht alle Überlieferungen in bezug auf den Lehrstoff aufgegeben.

Der Kindergarten entstand mit dem 19. Jahrhundert und war eine Verbindung der Kinderstube mit der Philosophie Schellings, eine Vermählung der Spiele und Belustigungen, welche die Mutter mit ihren Kindern trieb, mit Schellings höchst

Skizze I.



romantischer und symbolischer Philosophie. Die Elemente, welche sich aus dem gründlichen Studium des Lebens der Kinder entwickelten, — die Fortsetzung der Kinderstube — sind eine lebenbringende Kraft in der Erziehung geblieben, die Schellingschen Zusätze jedoch bildeten eine Scheidewand zwischen ihnen und den übrigen Schulen und brachten sie so in einen Zustand des Isoliertseins.

Die in einem Winkel aufsteigende Linie soll darstellen, daß zwischen den Kindergärten und den Elementarschulen ein gewisses Bindeglied fehlt, denn solange die Elementarschulen

in einem Geist geleitet wurden, der den natürlichen Interessen des kindlichen Lebens nicht gerecht wurde, standen sie in keinem Zusammenhange mit dem Kindergarten. Es ist daher jetzt unsere Aufgabe, Kindergartenmethoden in den Elementarschulen einzuführen, die sogenannte Verbindungsklasse zu gründen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß beide nicht denselben Ausgangspunkt haben. Um eine Verbindung zu finden, muß der Lehrer über die Mauer klettern, anstatt zur Pforte hereinzukommen.

Was die Ziele, welche angestrebt wurden, betrifft, so war das Ideal des Kindergartens vielmehr die moralische Entwicklung als die Beibringung von Kenntnissen und geistiger Schulung und dieses wurde zuweilen bis zur Sentimentalität betont. Die Elementarschule erwuchs im Grunde aus der volkstümlichen Bewegung des sechzehnten Jahrhunderts, als es zugleich mit der Erfindung der Buchdruckerkunst und dem zunehmenden Handel eine geschäftliche Notwendigkeit wurde, lesen, schreiben und rechnen zu können. Das Ziel war ein ausgesprochen praktisches, der Nutzen war bestimmend; man wollte die Hilfsmittel, die Grundelemente der Wissenschaften beherrschen, nicht der Kenntnisse wegen, sondern weil durch sie Aussichten auf Lebensstellungen geboten wurden, die sonst unerreichbar waren.

Die auf die Elementarschule folgende ist die grammar school — die Lateinschule. Diese Bezeichnung ist im Westen nicht gebräuchlich, dagegen im Osten ganz allgemein. Sie geht zurück auf die Zeit der Neubelebung der Gelehrsamkeit, vielleicht noch etwas weiter zurück als bis auf die Zeit, aus deren Verhältnissen die Elementarschule herauswuchs, und selbst wenn sie gleichzeitig entstanden, streben sie doch ganz verschiedenen Zielen zu. Ihre Aufgabe war das Studium der Sprachen im höheren Sinne, denn zur Zeit der Renaissance verbanden Lateinisch und Griechisch die Menschen mit der Kultur der Vergangenheit, mit der römischen und griechischen Welt. Die klassischen Sprachen waren das einzige Mittel, um aus der Enge des Mittelalters zu entfliehen. Aus dieser Empfindung heraus entstand das Urbild der Lateinschule. Sie ist allgemein bildender als die Universität, welche so ausgesprochen auf die Ausbildung für den Beruf hinarbeitet; durch die neue Schule sollte den Menschen die alte Gelehrsamkeit erschlossen werden,

damit sie die Welt mit einem weiteren Horizonte sehen lernten. Ihr Ziel war in erster Linie die Verfeinerung allgemeiner Bildung, und erst in zweiter die geistige Schulung. Sie stellte viel mehr dar, als die jetzige Lateinschule. Sie war das freie Element im College, welches sich nach unten verbreitend, in die Akademie und die Hochschule hineinragte. So ist die „Höhere Schule" dennoch im gewissen Sinne eine Art niederer Universität (sie hat sogar einen allgemeineren Lehrplan als diese vor einigen Jahrhunderten hatte) oder eine Vorbereitung für die Universität und gleichzeitig eine Art von Abrundung der praktischen Erwerbungen der Elementarschulen.

Nun treten die zwei Errungenschaften des neunzehnten Jahrhunderts auf, die technischen und die normal schools (Seminare). Die Schulen für Ingenieure, Maschinenbauer etc. sind natürlich hauptsächlich Folgen der geschäftlichen Entwicklung des neunzehnten Jahrhunderts, ebenso wie die Elementarschulen aus den wirtschaftlichen Bedürfnissen des sechzehnten Jahrhunderts herauswuchsen. Die normal school entstand aus der Notwendigkeit, Lehrer heranzubilden, teils um sie auf ihren Beruf hin auszubilden, teils um ihnen eine allgemeine Bildung zu vermitteln.

Ich will nicht weiter auf Einzelheiten eingehen, sondern nur feststellen, daß wir jetzt etwa acht verschiedene Schularten haben, wie ich auf der Skizze eingezeichnet habe. Jede ist in einer anderen Zeit entstanden, jede hat ein anderes Ideal, wonach sie strebt, und jede dementsprechend auch eine andere Lehrweise. Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, als ob die gänzliche Absonderung der einzelnen von den andern, die volle Trennung früherer Zeiten noch jetzt zwischen den verschiedenen Schulen bestehe, aber man muß trotzdem zugeben, sie sind noch nicht in ein großes Ganze verschmolzen; die große Aufgabe von administrativer Seite muß jetzt sein, ein Mittel zur Vereinigung dieser verschiedenen Glieder zu finden.

Sehen wir uns einmal die Seminare an, die normal schools! Sie sind zur Zeit in einer etwas schwierigen Lage — eine Art Mittelding zwischen der Hochschule und dem College; fordern dieselben Vorkenntnisse wie die ersteren, und übernehmen ein Teil der Tätigkeit der Colleges. Die eigentliche Gelehrsamkeit wird in ihnen nicht getrieben, da sie ihre Aufgabe mehr darin suchen, die Leute darin zu unterweisen, w i e sie

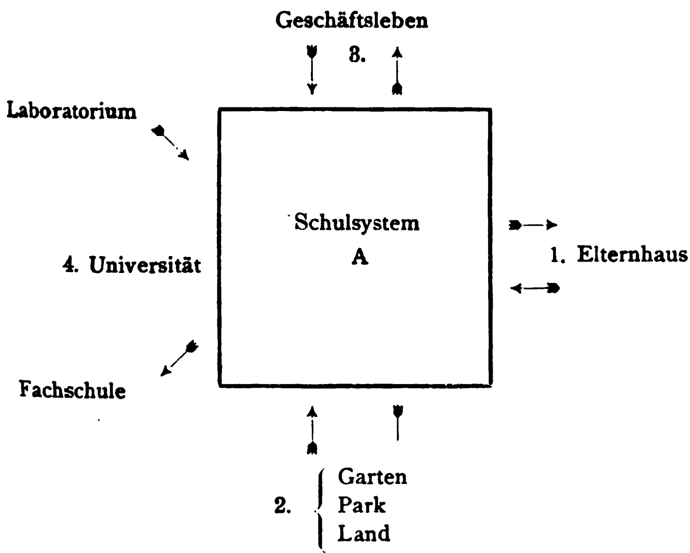
lehren, als was sie lehren sollen. Ziehen wir dagegen das College in Betracht, so zeigt sich dort die andere Seite des Isoliertseins; es wird nur vorgetragen, was gelehrt wird, fast mit einer Art von Verachtung vor der Lehrweise. Das College ist abgeschlossen von jeder Berührung mit Kindern und der Jugend. Seine Mitglieder sind zum großen Teil nicht mehr im Elternhause und vergessen ihre eigene Kindheit, sie werden möglicherweise Lehrer, die über einen großen Schatz von Wissen verfügen, und dabei wenig Verständnis dafür haben, wie sie das Wissen dem Geiste derer übermitteln sollen, welche sie unterrichten. Bei dieser Spaltung zwischen dem was zu lehren und wie zu lehren ist, leidet jede Seite gleichmäßig unter der Trennung.

Es ist interessant, den Wechselbeziehungen der Elementarschule, der Lateinschule und der Hochschulen nachzuforschen. Die Elementarschule hat sich vieler Lehrfächer bemächtigt, die früher in der alten amerikanischen Lateinschule unterrichtet wurden. Die „high school" hat ihre Anforderungen nach unten hin erweitert, Lateinisch und Mathematik sind in die oberen Jahrgänge heraufgenommen, so daß schließlich nur die siebente und achte Klasse das sind, was von der alten Lateinschule übrig geblieben ist. Sie ist ein Gefüge ohne feste Umrisse: teils lernen die Kinder hier weiter, was sie schon getrieben haben, lesen, schreiben und rechnen, und zum anderen Teil werden sie für die Hochschule vorbereitet. Für die oberen Klassen wird in einigen Gegenden von „Neu-England" der Name „Intermediate school" angewendet. Diese Benennung war bezeichnend, denn sie suchte ihre Aufgabe darin zu vermitteln zwischen dem, was schon bestanden hatte und dem, was noch werden sollte, und hatte keine bestimmte Bedeutung für sich selbst.

Genau wie die einzelnen Schularten voneinander getrennt sind, genau so verschieden sind die Ideale, welche sie anstreben — Entwicklung der Moral, praktische Brauchbarkeit, geistige Schulung und berufsmäßige Ausbildung. Jedes dieser Ziele wird besonders dargestellt in einem bestimmten Teile des gesamten Erziehungssystems und mit dem zunehmenden Ineinandergreifen der Teile sollen diese mehr und mehr eine gewisse Menge von allgemeiner Bildung, geistiger Schulung und Brauchbarkeit gewähren. Aber der Mangel an Grundeinheit wird

durch die Tatsache bezeugt, daß eine Art der Vorbereitung immer noch als besonders gut für geistige Schulung angesehen wird, während eine andere für allgemeine Bildung, einige Teile der Arithmetik z. B. für geistige Schulung und andere für den praktischen Gebrauch, die Literatur für allgemeine Bildung, Grammatik für geistige Schulung, Erdkunde zum Teil für allgemeine Bildung geeignet usw. Die Einheit der Erziehung wird vernichtet und das Studium zersplittert sich, — soviel von diesem Gegenstand zu diesem bestimmten Zwecke, soviel von jenem zu einem anderen — bis das Ganze zu einem Flickwerk und bloßem Kompromiß zwischen einander widerstreitenden

Skizze II.



Zielen und Wegen zu denselben wird. Für die Verwaltung ist das große Erziehungsproblem, an die Stelle einer Aufeinanderfolge von mehr oder minder unverbundenen und lückenhaften Teilen die Einheit des Ganzen zu setzen und so die Verschwendung zu verringern, die durch Reibungen, Wiederholungen und schlecht überbrückten Übergängen entsteht. Durch diese zweite graphische Darstellung (II.) möchte ich Sie gerne überzeugen, daß der wirklich einzige Weg, die verschiedenen Schularten miteinander zu vereinen, der ist, daß man jede einzelne mit dem Leben selbst vereint. Wir können nur eine ganz

künstliche Verbindung schaffen, solange wir unsern Blick einseitig auf die Schulen selbst richten. Wir müssen lernen, sie als einen Teil des weiteren sozialen Lebens zu betrachten. Dieses Viereck (A) im Mittelpunkt bezeichnet das Schulsystem als ein Ganzes. (1) An der einen Seite haben wir das Heim, und die beiden Pfeile stellen den freien Austausch von Einflüssen, Lehrstoffen und Vorstellungen zwischen dem Leben zu Hause und in der Schule dar. (2) Unten haben wir die Beziehungen zu der natürlichen Umgebung der Schule; das große Gebiet der Erdkunde im weitesten Sinne. Das Schulgebäude hat eine natürliche Umgebung. Es sollte in einem Garten liegen und von dem Garten aus sollten die Kinder in die ihn umgebenden Felder geleitet werden, und dann weiter ins Land hinein mit all seinen Erscheinungen und Kräften. (3) Oben, ist das Geschäftsleben vermerkt, und die Notwendigkeit eines freien Austausches zwischen der Schule und den Anforderungen und den Kräften der Industrie. (4) An der anderen Seite steht die Universität mit ihren verschieden großen Lehrgebieten, ihren Laboratorien, ihren Hilfsmitteln wie Bibliotheken, Museen und Fachschulen.

Vom Standpunkte des Kindes aus betrachtet, ist die große Vergeudung in der Schule eine Folge davon, daß diese unfähig ist, die außerhalb der Schule gesammelten Erfahrungen der Zöglinge genügend und frei auszunutzen, während andererseits das Kind nicht imstande ist, im täglichen Leben das zu verwerten, was es in der Schule lernt. Darin besteht die Isoliertheit der Schule, ihre Isoliertheit vom Leben. Wenn das Kind das Schulzimmer betritt, so muß es aus seinem Geist einen großen Teil der Vorstellungen, Interessen und des Tätigkeitsdranges verbannen, welche es zu Hause und in der Nachbarschaft beherrschen. Und die Schule in ihrem Unvermögen, die Erfahrungen des täglichen Lebens nutzbringend zu machen, muß sich mühselig ans Werk begeben, auf einem anderen Wege und durch die verschiedensten Mittel das Interesse des Kindes an der Schultätigkeit zu erwecken. Als ich vor wenigen Jahren die Schulen in der Stadt Moline besuchte, erzählte mir der Schulinspektor, daß in jedem Jahre einige Kinder auf das Höchste erstaunt waren, zu lernen, daß der Mississippistrom, von dem in ihrem Lehrbuch stand, etwas mit dem Strom zu tun habe, der an ihren Häusern vorbeifloß. Da die Erdkunde

nur eine Schulstuben-Angelegenheit ist, so ist es für viele Kinder wie ein Erwachen, wenn sie herausfinden, daß die ganze Sache schließlich nichts ist als eine feierlichere und bestimmtere Festsetzung der Tatsachen, die sie täglich sehen, fühlen und berühren. Wenn wir bedenken, daß wir alle auf der Erde leben, daß wir in einer Atmosphäre leben, und daß unser Leben in fortwährender Berührung mit dem Erdboden, mit der Pflanzen- und Tierwelt steht, und welche Wichtigkeit das Licht und die Wärme für uns haben, und dann bedenken, was der Schulunterricht in der Erdkunde gewesen ist, so bekommen wir einen typischen Begriff von der Kluft, die zwischen den Erfahrungen des täglichen Lebens des Kindes, und dem ganz isolierten Lehrstoff besteht, der in solchem Umfange in den Schulen behandelt wird. Das ist nur ein Beispiel, aber eines, über das die meisten von uns so lange nachdenken sollten, bis sie die jetzige Künstlichkeit unserer Schulen nicht als eine unabänderliche, notwendige Tatsache hinnehmen.

Zwischen der Schule und dem Geschäftsleben sollte nun auch ein organisatorischer Zusammenhang bestehen. Es ist damit nicht gemeint, daß das Kind für einen bestimmten Beruf vorbereitet werden soll, nur daß eine natürliche Verbindung des täglichen Lebens des Kindes mit dem menschlichen Leben und Treiben, welches es umgibt, wünschenswert, und daß es die Aufgabe der Schule wäre, diese Beziehungen so zu läutern und so großherzig zu gestalten, daß sie dem kindlichen Verständnis nicht durch spezialen Unterricht, wie kaufmännische Erdkunde oder kaufmännisches Rechnen, nahegebracht würde, sondern indem man die natürlichen Verwandtschaftsbande lebendig erhielte.

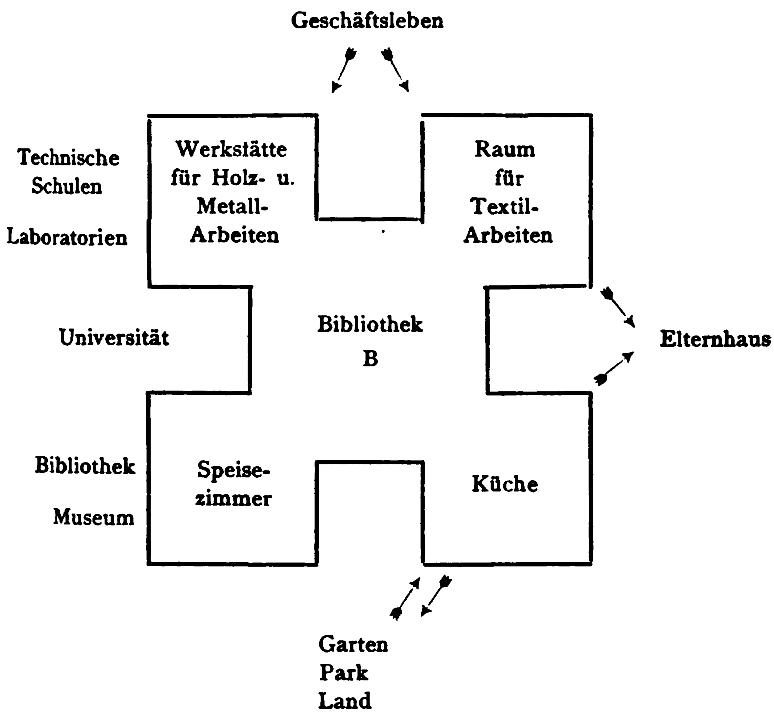
Es ist voraussichtlich heutzutage nicht mehr in vielen Lehrbüchern für Arithmetik zu finden, und doch ist es noch kein Menschenalter her, daß die Verfasser von Rechenlehrbüchern versicherten, wenn sie irgend etwas darüber ausließen, so könnten sie ihre Bücher nicht verkaufen. Die Einrichtung der Kommanditgesellschaft geht zurück bis ins sechzehnte Jahrhundert. Die Aktiengesellschaften waren noch nicht erfunden, und als der große Handel mit Amerika und mit Indien aufblühte, war es eine Notwendigkeit, große Kapitalien zusammenzubringen und mit ihnen zu operieren. Der Eine sagt: „Ich will diese Summe Geldes für sechs Monate hineinstecken," ein Anderer:

„Ich soviel für zwei Jahre“ und so weiter. Indem sie so ihr Geld verzinsten, bekamen sie genug zusammen, um ihre kaufmännischen Unternehmungen flott zu machen. Natürlich wurde damals über Kommanditgesellschaften in den Schulen gelehrt. Die Aktiengesellschaften wurden erfunden; die Kommanditgesellschaften verschwanden, aber die Aufgaben, welche sich auf diese Einrichtung begründeten, erhielten sich in den Rechenlehrbüchern noch die nächsten zwei Jahrhunderte. Sie wurden beibehalten, nachdem sie aufgehört hatten von praktischem Nutzen zu sein, nur der geistigen Schulung wegen, denn es waren „so schwere Aufgaben, wissen Sie!!“ Ein großer Teil von dem, was jetzt im Rechenunterrichte mit Prozentrechnung bezeichnet wird, ist von gleicher Art. Kinder von zwölf und dreizehn Jahren haben Gewinn- und Verlustberechnung und verschiedene Arten von Bankberechnungen zu machen, die so kompliziert, so schwierig sind, daß die Bankiers sich schon längst davon freigemacht haben. Und wenn wir darauf hinweisen, daß ja in dieser Form gar keine Geschäfte gemacht würden, dann hören wir nur wieder von der „geistigen Schulung“ sprechen. Und doch gibt es so viele tatsächliche Verbindungen zwischen der Erfahrung der Kinder, die ausgenutzt und erläutert werden sollten! Das Kind sollte nicht sein kaufmännisches Rechnen und seine kaufmännische Erdkunde als ein Studium, eine Sache an sich betreiben, sondern sie in ihrem engen Zusammenhang mit dem uns umgebenden sozialen Leben auffassen lernen. Der Jugend ist es nützlich mit der Bank als einer wichtigen Einrichtung unseres modernen Lebens bekannt zu werden, mit dem, was sie leistet und wie sie es leistet; und dann würden erläuternde rechnerische Aufgaben von praktischer Bedeutung sein, ganz im Gegensatz zu den zeitraubenden, geisttötenden Prozentrechenexempeln und Teilzahlungsberechnungen etc. etc., wie wir sie in all unsern Rechenbüchern finden.

Auf die Verbindung mit der Universität, wie ich sie auf der Skizze vermerkt, brauche ich wohl nicht näher einzugehen. Ich wünsche nur darzulegen, daß eine freie Wechselwirkung zwischen all den verschiedenen Lehranstalten herrschen sollte. Es herrscht in bezug auf den Lehrstoff in den Elementarschulen und den anderen niederen Schulen so unendlich viel Plattheit und Trivialität. Sehen wir genauer hin, so werden eine Menge Tatsachen gelehrt, die gar

keine Tatsachen sind, und die später wieder aufgegeben werden müssen. Das ist nur dadurch möglich, daß die „niederen" Teile unseres Erziehungswesens in keiner lebendigen Verbindung mit den „höheren" stehen. Die Universität oder das College ist ihrer eigenen Auffassung nach ein Ort der Forschungen und der gründlichen Untersuchungen, in ihren Bibliotheken und Museen sind die besten Quellen der Vergangen-

Skizze III.



heit gesammelt, erhalten und geordnet worden. Es ist indessen eben so wahr für die Schule, wie für die Universität, daß der echte Forschungsgeist nur gewonnen werden kann durch die echte Forschungsweise und zugleich mit ihr.

Der Schüler muß das lernen, was von praktischer Bedeutung ist, was seinen Gesichtskreis erweitert, nicht leere Gemeinplätze und Oberflächlichkeiten. Er muß Wahrheiten kennen lernen, nicht Tatsachen, die vor fünfzig Jahren für solche galten, oder die von einem einseitig gebildeten Lehrer für

wichtig und interessant gehalten werden. Zur Erreichung dieses Zieles ist es schwer einen anderen Weg zu finden, als den, die am meisten vorgeschobenen Enden unseres Erziehungswesens mit den allerersten Anfängen des Unterrichts in die engste Wechselwirkung zu bringen.

Die dritte Skizze (III.) ist eine Erweiterung der zweiten. Das Schulgebäude ist gewachsen, um so zu sagen, die Umgebung aber bleibt dieselbe, das Heim, der Garten und das Land, die Verbindung mit dem menschlichen Leben und Treiben und mit der Universität. Die Absicht ist: zu zeigen, was die Schule werden muß, um aus ihrer isolierten Stellung herauszukommen und in Verbindung mit dem allgemeinen, sozialen Leben zu treten — wie vorher besprochen. Es ist das nicht unseres Architekten Plan, für ein Schulgebäude, das wir einst erhoffen, sondern es ist eine bildliche Darstellung des Gedankens, welchen wir in dem Schulgebäude verkörpert sehen möchten. An der unteren Seite sehen sie den Speiseraum und die Küche, oben die Werkstätte für Holz und Metallarbeiten und den Raum, in dem genäht und gewebt werden soll. Der Mittelraum soll bildlich darstellen, wie sich alles in der Bibliothek einigt, als der Sammelstelle für all die geistigen Strahlen, durch welche die praktische Tätigkeit durchleuchtet wird und erst ihren Sinn und ihren allgemeinen Wert erhält. Wenn die vier Eckquadrate die Praxis darstellen, so bedeutet das innere quadratische Feld die Theorie. Mit anderen Worten: die Bedeutung der verschiedenen Tätigkeitsarten liegt nicht nur in ihnen selbst, es ist nicht von so besonderer Wichtigkeit, daß die Kinder eine technische Gewandtheit als Köche, Näherinnen, Zimmerleute und Maurer erwerben, sondern das Bestimmende ist, daß sie mit dem Leben im Ganzen in enge Verbindung gebracht werden; zudem wird dem individuellen Bedürfnisse des Kindes nachgegeben, dem Wunsche sich auszudrücken, etwas zu tun, herzustellen und zu schaffen, anstatt nur aufzunehmen und sich anzupassen. Die große Bedeutung liegt darin, daß sie das Gleichgewicht erhält zwischen den sozialen und den individuellen Ansprüchen. Die Skizze hebt besonders den Zusammenhang mit dem sozialen Leben hervor. Hier ist auf der einen Seite das Heim, das „zu Hause". Wie natürlich die Verbindungslinien hin und her weisen zwischen dem Heim, der Schulküche und dem Arbeitsraum! Das Kind

kann mit herübernehmen, was es im Hause lernt, und es in der Schule verwerten, und die Dinge, die es in der Schule lernt, wendet es im Hause an. Dieses sind die zwei großen Faktoren, um die Isoliertheit der Schule aufzuheben, indem man sie mit dem Leben verbindet. — Das Kind kommt zur Schule mit all den Erfahrungen, welche es außerhalb der Schule gewonnen, und verläßt dieselbe mit Kenntnissen, welche es sofort wieder im täglichen Leben verwenden kann. Zu der althergebrachten Schule kommt das Kind mit einem gesunden Körper und einem mehr oder weniger unwilligen Geiste, oder vielmehr, es bringt beides, Geist und Körper, gar nicht mit; es hat vielmehr seinen Geist draußen gelassen, da es ihn ja doch nicht in der Schule gebrauchen kann. Wenn es einen rein abstrakten Geist hätte, so könnte es ihn mit in die Schule bringen, aber es ist ein konkreter Geist, einer, der sich für die wirklichen Dinge interessiert, und bevor diese nicht in die Schule aufgenommen werden, kann es seinen Geist nicht mitbringen. Wir wollen aber Kinder haben, welche mit gesundem Geist und mit gesundem Körper in die Schule kommen, und wenn sie sie verlassen, soll der Geist noch reicher und der Körper noch gesunder sein. Da ich vom Körper spreche, so fällt mir ein, daß ich erklären muß, warum kein Turnraum auf dieser Skizze vermerkt ist. Das tätige Leben, welches in den vier Ecken geführt wird, bringt eine fortwährende gesunde Übung mit sich, während unser Turnunterricht sich mit den besonderen Schwächen der Kinder und deren Überwindung beschäftigt und sein Ziel in bewußter Weise darin sucht, einen durchaus gesunden Körper als Wohnort einer gesunden Seele zu gewinnen.

Daß der Eßraum und die Küche mit dem Lande und mit dem, was dort vorgeht und was dasselbe hervorbringt, in Verbindung zu stehen haben, ist nicht erst nötig zu sagen. Das Kochen kann so gelehrt werden, daß es seine Beziehungen zum Landleben und zu den Naturwissenschaften hat, die ihre Vereinigung in der Erdkunde finden. Vielleicht ist es gewöhnlich gelehrt worden, ohne daß man diese Verbindungen wirklich gemacht hat, und doch haben all die Eßwaren, welche in die Küche kommen, ihren Ursprung im Lande, kommen aus der Erde, sind gediehen durch den Einfluß von Licht und Wasser und stellen zugleich eine große Verschiedenheit der örtlichen Bodenbeschaffenheit dar. Durch diese Beziehungen, die sich

über den Garten in die weitere Welt ausdehnen, wird dem Kinde die natürliche Einführung in das Studium der Naturwissenschaften geboten. Wo ist diese Pflanze gewachsen? Was war notwendig zu ihrem Wachstume? Welche Bodenbeschaffenheit war ihr nötig? Wie ist der Einfluß der verschiedenen klimatischen Verhältnisse? und so weiter. Wir alle wissen, wie der altmodische Unterricht in der Botanik war. Teils ein Sammeln besonders hübscher Blumen, die gepreßt und dann niedlich zusammengestellt wurden, und andernteils ein Auseinanderzupfen dieser Blumen in ihre einzelnen Bestandteile, die nun kunstgerecht benannt wurden, und jedes Blättchen wurde genau nach Form und Gestalt studiert. Es war ein Studium, wobei man sich in keiner Weise mit den Gedanken beschäftigte, auf welchem Boden die Pflanze gedeiht, in welchem Lande sie vorkommt und wie sie sich entwickelt, während im Gegensatz dazu eine vernünftige Pflanzenkunde die einzelnen Objekte in ihrer natürlichen Umgebung studieren und sich darüber unterrichten wird, ob sie als Nährmittel zu verwerten oder sonst irgend wie für das menschliche Leben von Bedeutung sind.

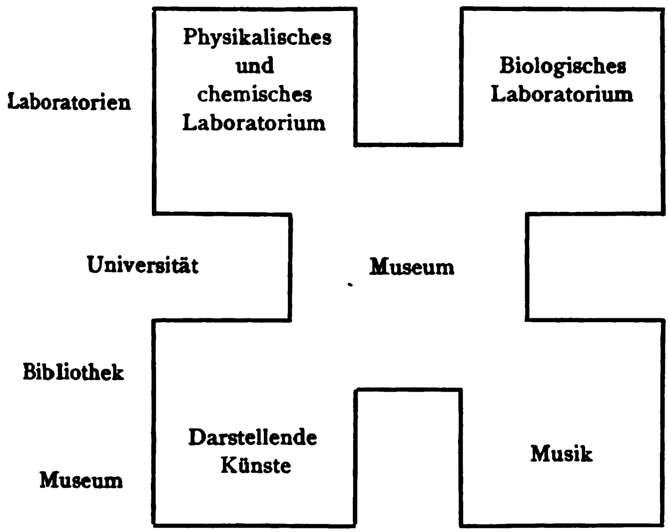
Durch das Kochen wird auf eine sehr natürliche, gegebene Art das Kind in das Studium der Chemie hinübergeleitet, da ihm auch hier etwas geboten wird, was es sogleich in seinem täglichen Leben verwerten kann. Ich hörte einst eine sehr kluge Frau sagen: sie begriffe nicht, wie man kleinen Kindern Unterricht in den Naturwissenschaften erteilen könne, da sie die Begriffe Atome und Moleküle ja doch nicht verstehen könnten. Mit anderen Worten: da sie nicht wußte, wie man selbst so durch und durch abstrakte Dinge dem kindlichen Verständnis faßlich machen kann, indem man die täglichen Erfahrungen der Kleinen zu Hilfe nimmt und auf ihnen weiter baut, begriff sie nicht, wie ihnen überhaupt Naturwissenschaften gelehrt werden können. Ehe wir über diese Bemerkung lächeln, sollten wir uns doch lieber fragen, ob sie mit dieser Ansicht allein steht, oder ob sich darin nicht fast unsere ganze Schulpraxis ausspricht.

Gleich enge Beziehungen mit der Außenwelt finden wir in den Werkstätten der Zimmerleute und der textilen Künste. Sie sind verbunden mit dem freien Lande, als dem Ursprung des Rohmaterials, mit der Physik, als der Wissenschaft der angewandten Kräfte, mit dem Handel und dem Warenvertriebe,

mit der Kunst durch die Architektur und die dekorative Kunst. In naher Berührung stehen sie andererseits mit der Universität durch die technischen und Maschinen-Bauschulen, mit den Laboratorien und ihren naturwissenschaftlichen Methoden und Ergebnissen.

Um noch einmal auf die Bibliothek, Skizze III., zurückzukommen: wenn man sich Räume vorstellt, halb in den vier Ecken und halb in der Bibliothek, so gewinnt man eine Vorstellung des Raumes, in dem der theoretische Unterricht stattfindet. Das ist der Ort, wohin die Kinder mit ihren Erfah-

Skizze IV.



rungen kommen sollen, mit ihren Zweifeln und Fragen, mit den besonderen Tatsachen, die ihnen aufgefallen sind und über die gesprochen und verhandelt werden soll, so daß sie von den verschiedensten Seiten durch die Erfahrungen und Beobachtungen der anderen beleuchtet und besonders neubelebt werden. Hier muß sich die Weisheit der Welt aufhäufen, welche wir durch die Bibliothek symbolisch dargestellt haben. Hier ist die organische Verbindung von Theorie und Praxis. Das Kind tut nicht nur einfach etwas, sondern es bekommt auch die Vorstellung von dem, was es tut, es drückt eine Idee durch seine Handlung aus, wodurch diese bereichert, durch-

geistigt wird, während weiterhin jede Vorstellung direkt oder indirekt praktisch ausgenutzt und somit für das tägliche Leben von Bedeutung wird. Das — es ist kaum nötig erst zu sagen — bestimmt auch den Platz, welchen „das Buch", die Theorie in der Erziehung einzunehmen hat. So schädlich es wirkt, wenn sie als Ersatz für eigenes Forschen und eigene Erfahrungen ausgenutzt wird, so überaus wichtig und unersetzlich ist sie als Erläuterer, Erklärer und Erweiterer derselben.

Die nächste Skizze (IV.) soll wieder eine Aufklärung über genau dieselben Gedanken geben. Sie zeigt das schematische obere Stockwerk dieser Idealschule. In den oberen Quadraten sind die Laboratorien, in den unterm die Räume für die Künste, sowohl die darstellenden wie die Musik. Die Fragen, die chemischen und physikalischen Probleme, die sich in der Küche und in den Werkstätten ergeben, werden in die Laboratorien hinaufgenommen, um dort durchgearbeitet zu werden. Zum Beispiel: letzte Woche beschäftigte sich eine Gruppe älterer Kinder mit der praktischen Tätigkeit des Webens, wobei sie auch das Spinnrad benutzten; nun mußten sie das Problem der wirkenden Kräfte darstellen, die bei der Bewegung des Trittbrettes und des Rades zur Geltung kommt, und ferner das Verhältnis der Geschwindigkeit von Rad und Spindel.

So sollen, in gleicher Weise, die Pflanzen, mit denen das Kind beim Kochen zu tun hat, den Ausgangspunkt bilden, um ein tatkräftiges Interesse an der Pflanzenkunde zu erwecken, sie sollen an sich genau erforscht und studiert werden. In einer bestimmten Schule in Boston konzentrierte sich die naturwissenschaftliche Tätigkeit monatelang auf das Studium der Baumwollpflanze, und doch fand sich noch täglich Neues zu berichten. Wir hoffen in ähnlicher Weise mit all den Pflanzengattungen verfahren zu können, die den Rohstoff für das Nähen und Weben liefern. Diese Beispiele werden Ihnen hoffentlich andeuten, eine wie bedeutende und wichtige Stellung die Laboratorien im Schulwesen einnehmen.

Das Zeichnen und die Musik oder die bildende und die Tonkunst stellen den Höhepunkt, die Idealisierung, den höchsten Grad der Verfeinerung, Veredlung alles dessen dar, was in der Schule getrieben wird. Ich glaubte, daß jeder, der nicht von einem ausschließlich theoretischen Standpunkte aus diese Dinge betrachtet, zugeben wird, daß die echte, unverfälschte

Kunst aus dem Handwerk herauswächst. Die Kunst der Renaissance war groß, weil sie sich aus dem Kunsthandwerk heraus entwickelte. Sie ist nicht einer abgesonderten Atmosphäre entsprossen, wie ideal diese auch sein mochte, sondern suchte und fand ihre Vorbilder und Formen im Alltagsleben und vergeistigte und idealisierte sie. Die Schule sollte sich dieser Verbindung bewußt werden. Das ausschließliche Handwerk ist eng und begrenzt, aber die ausschließliche Kunst an sich genommen, die nur in äußerlicher Weise mit der Schule verbunden wird, hat die Neigung, gezwungen, leer und sentimental zu werden. Ich meine natürlich nicht, daß jede künstlerische Leistung in ihren Einzelheiten mit den anderen Schultätigkeiten in Wechselbeziehung zu stehen habe, sondern nur, daß ein gemeinsamer Geist der Kunst Lebensfrische und den anderen Beschäftigungen Tiefe und Reichtum geben soll. Jede Kunst bedarf als Äußerungsmittel physischer Organe, des Auges und der Hand, des Ohres und der Stimme, und dennoch ist es mehr als die rein technische Geschicklichkeit, welche von diesen Organen des Ausdruckes gefordert wird. Sie schließt in sich eine Idee, einen Gedanken, ein geistiges Wiedergeben, und doch ist es auch wieder ganz etwas anderes als eine noch so große Menge von Ideen an sich. Es ist die lebendige Vereinigung des Gedankens mit dem Instrumente, das ihm zum Ausdruck bringt. In der Idealschule würde sich diese Vereinigung so darstellen: die künstlerische Tätigkeit ist die Beschäftigung, welche in den Werkstätten betrieben wurde, durch die Destillierfilter der Bibliothek und des Museums hindurch gegangen ist und nun wieder in Aktion tritt. — Nehmen wir den Raum für textile Arbeiten, um an ihm eine solche Verbindung zu erläutern. Ich spreche von der Zukunftsschule, von der, welche wir einst zu haben hoffen. Die Grundtatsache in dem Raume ist, daß es ein Arbeitsraum, eine Werkstätte ist, in der tatsächlich gearbeitet wird, gewebt, genäht, gesponnen. Die Kinder kommen in unmittelbare Berührung mit den zu verarbeitenden Stoffen, mit verschiedenen Fabrikaten von Seide, Baumwolle, Leinen und Wolle. Belehrung wird sich alsbald ergeben in Verbindung mit diesen Materialien, ihrem Ursprunge, ihrer Geschichte, ihrer Verwendbarkeit zu besonderen Zwecken, und mit den Maschinen verschiedener Art, durch welche die Rohstoffe nutzbar gemacht werden. Geistesschulung wird durch

die Beschäftigung mit den in diesen Belehrungen enthaltenen Problemen gewonnen, sowohl theoretischer wie praktischer Art. Woraus wird nun Geistesbildung erwachsen? Teils daraus, daß man alle diese Dinge durch das Medium ihrer wissenschaftlichen und historischen Verhältnisse und Verbindungen sieht, wodurch das Kind lernt sie als technische Errungenschaften zu schätzen, als Gedanken, die sich in Handlungen niedergeschlagen haben, und teils daraus, daß man den Kunstbegriff in diesen selben Raum aufnimmt. In der Idealschule würde etwas derartiges sein: zunächst ein vollkommeneres Industrie-Museum, in dem die Proben von Rohstoffen in den verschiedensten Stufen der Verarbeitung zu finden sind und Werkzeuge, welche man zur Verarbeitung gebraucht, von den einfachsten an bis zu den allerzusammengesetztesten; dann eine Sammlung von Photographien und Bildern, welche die Landschaft und den Schauplatz vorführen, wo das Material herstammt, ihr Heimatland und die Orte, wo sie verarbeitet werden. Solch eine Sammlung würde einen fortdauernden Unterricht in der Verbindung von Kunst, Wissenschaft und Industrie bieten. Dort würden auch Muster der vollkommeneren Textilarbeiten sein, wie solche von Italienern, Franzosen, Japanern und Orientalen. Es würden Gegenstände da sein, an denen man die Motive und die Zieraten erläutern könnte, welche sich in den Erzeugnissen vorfinden. Die Literatur in ihren idealisierenden Darstellungen der Weltindustrie würde ihren Teil beitragen wie z. B. Penelope in der Odyssee, die nur so klassisch in der Literatur geworden ist, weil dieser Charakter eine angemessene Verkörperung für eine bestimmte industrielle Phase des sozialen Lebens ist. So gibt es von Homer herab bis zur Jetztzeit eine fortlaufende Kette von berichteten Tatsachen, welche in verschiedene Formen der Künste übertragen worden sind. Musik bietet ihren Anteil, von Schottischen Gesängen zum Spinnrad, zu Grethchens Spinnlied, oder dem von Wagners Senta. So wird die Werkstatt ein schilderndes Museum, das zu dem Auge spricht. Es würden sich nicht nur Materiale dort finden, schöne Hölzer und Zeichnungen, sondern es würde einen Überblick geben in ihren Zeichnungen und Bildern von der geschichtlichen Entwicklung der Baukunst.

Auf diese Weise habe ich darzustellen versucht, wie die Schule mit dem Leben so verbunden werden kann, daß die

Erfahrungen, welche das Kind in einer familiären, alltäglichen Weise gewinnt, in diese übertragen und dort verwertet wird, und was das Kind in der Schule lernt mit hinaus genommen und im täglichen Leben angewandt wird. So würde die Schule ein organisches Ganzes werden, statt eine Reihe isolierter Teile zu sein, würde die Vereinzelung der Lehrstoffe sowohl, als auch die der verschiedenen Arten der Schulen verschwinden. Erfahrung hat ihre geographischen Beziehungen, ihre künstlerischen, ihre literarischen, ihre naturwissenschaftlichen und ihre geschichtlichen Seiten. Jedes Studium erwächst aus den Beziehungen zu dieser einen Erde und zu dem einen Leben, das auf ihr gelebt wird. Wir haben keine Serie aufeinander geschichteter Erden, von denen die eine mathematisch, eine andere historisch oder physikalisch und so weiter ist. Wir würden nicht sehr lange auf einer derselben leben, diese an sich genommen. Wir leben in einer Welt, wo alle diese Beziehungen zusammengefaßt sind. Alles Forschen und Lernen erwächst aus dem Verhältnis zu dieser einen großen, allgemeinen Welt. Wenn das Kind in verschiedenartiger, aber konkreter und tätiger enger Verbindung mit dieser allgemeinen Welt lebt, so ist sein Lernen naturgemäß einheitlich. Es wird nicht länger eine pädagogische Aufgabe sein, die verschiedenen Lehrfächer in Beziehung zu einander zu bringen. Der Lehrer wird nicht nötig haben, seine Zuflucht zu allen möglichen Kunstgriffen zu nehmen, um ein wenig Arithmetik in den Geschichtsunterricht einzuweben und dergleichen mehr. Man bringe die Schule in Beziehung zum Leben, und alle Studien stehen naturgemäß unter einander in enger Beziehung.

Noch mehr! Wenn die Schule als Ganzes, mit dem Leben als einem Ganzen verbunden ist, so werden ihre verschiedenen Ziele und Ideale, Bildung, Geistesschulung, Kenntnisse, praktischer Nutzen, aufhören verschiedene Formen zu sein, für deren eine man dieses Studium, für deren andere man jenes auswählen muß. Die Entwicklung des Kindes in Hinsicht auf soziale Fähigkeiten und auf Gehorsam, seine innigere und lebensvollere Vereinigung mit dem Leben wird auch das vereinigende Ziel, und Geistesschulung, Bildung und Kenntnisse werden nur zu Phasen in dieser Entwicklung.

Ich möchte noch ein Wort mehr über die Beziehungen unserer speziellen Schule zu der Universität sagen. Unsere

Aufgabe ist zu vereinen, die Erziehung zu organisieren, alle ihre verschiedenen Faktoren zusammenzubringen, indem wir sie als ein Ganzes mit dem täglichen Leben in eine organische Verbindung bringen.

Das, was die pädagogische Schule der Universität zu leisten hat, ist die Notwendigkeit, etwas hervorzubringen, was als Vorbild einer derartigen Vereinigung dienen kann, die sich über eine Tätigkeit erstreckt, die mit dem vierjährigen Kind beginnt und vorwärtsschreitet bis zu den höchsten Graden der Universitätstätigkeit. Wir haben jetzt schon viele Hilfe von seiten der Universität dadurch, daß die Häupter der einzelnen Lehrgebiete die wissenschaftliche Behandlung von Lehrstoffen entworfen, ja selbst bis ins Einzelne ausgearbeitet haben. Der Student höherer Grade kommt zu uns mit seinen Untersuchungen und Methoden, um uns neue Gedanken und Probleme zu unterbreiten. Die Bibliothek und die Sammlungen stehen zu unserer Verfügung. Wir wollen all dieses erziehlich zusammenbringen; wir wollen die Schranke niederbrechen, welche die Erziehung des kleinen Kindes von der Unterweisung der reifen Jugend trennt, wir wollen die niedere und die höhere Erziehung zu einer einzigen machen, auf daß es klar einleuchte, daß es keine niedere und höhere Erziehung, sondern einfach nur Erziehung gibt.

Um noch ausführlicher und mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Seite unseres Unternehmens zu sprechen: Ich nehme an, daß der älteste Lehrstuhl für Pädagogik in unserem Lande ungefähr zwanzig Jahre alt ist. Es ist der von der Universität Michigan, gegründet zu Ende der siebziger Jahre. Aber es gibt deren nur einen oder zwei, auf denen der Versuch gemacht wurde, Theorie und Praxis in Verbindung zu bringen. Zum größten Teil wird nur theoretisch durch Vorträge, durch Hinweis auf Bücher gelehrt, anstatt durch das wirkliche Lehren, durch Unterrichten selbst. In Columbia herrscht ein umfassender und enger Zusammenhang zwischen der dortigen Universität und dem „Teachers college“, in dem Lehrer für ihren Beruf ausgebildet werden. Manches ist in derselben Richtung an ein oder zwei anderen Orten geschehen. Wir brauchen aber selbst hier eine noch innigere Vereinigung, so daß die Universität alle ihre Hilfsquellen der Elementarschule zur Verfügung stellt, daß sie an der Herausentwicklung

wertvoller Lehrstoffe und richtiger Methoden mitarbeitet, während die Schule ihrerseits ein Laboratorium sein soll, in dem der Student des Erziehungsfaches sieht, wie Theorie und Ideen bewiesen, geprüft, kritisiert und durchgesetzt werden und an der Entwicklung neuer Wahrheiten teilnimmt. Wir wollen, daß die Schule in ihrem Verhältnis zur Universität ein wirksames Vorbild einer einigen Erziehung werde.

Ein Wort noch über das Verhältnis dieser Schule zu pädagogischen Interessen im allgemeinen. Ich hörte einst die Annahme einer gewissen Lehrmethode, die in unserer Schule angewandt wird, von einem Lehrer unter folgender Begründung ablehnen: „Sie wissen, das ist eine Versuchsschule. Sie arbeiten nicht unter denselben Bedingungen, denen wir unterworfen sind.“ Nun ist doch der Zweck, weshalb man einen Versuch anstellt, der, daß andere nicht mehr nötig haben zu versuchen, wenigstens nicht mehr nötig haben soviel zu versuchen, daß sie vielmehr etwas Bestimmtes, Klargestelltes erhalten, wonach sie sich richten können. Ein Versuch verlangt besonders günstige Bedingungen, wenn die Ergebnisse sowohl ungezwungen wie sicher erreicht werden sollen. Er muß ohne jede drückende Beschränkung gemacht werden und alle nötigen Hilfsquellen müssen zur Verfügung stehen. Laboratorien stehen hinter all den großen Geschäftsunternehmen von heute, hinter jeder großen Faktorei, hinter jedem Eisenbahn- und Dampfschiffsunternehmen. Aber das Laboratorium ist kein Geschäftsunternehmen, es strebt nicht danach, sich für sich selbst die Bedingungen des Geschäftslebens zu sichern, noch ist das kaufmännische Unternehmen eine Wiederholung des Laboratoriums. Es ist ein Unterschied zwischen dem Entdecken und Prüfen einer neuen Wahrheit oder einer neuen Methode, und deren Anwendung auf breiter Grundlage, indem man sie für die Menschheit nutzbar, indem man sie zum praktischen Gemeingut macht. Aber das erste Erfordernis ist die Wahrheit zu entdecken und ihr alle notwendigen Erleichterungen zu gewähren, denn das ist schließlich auf die Dauer das aller Praktischste in der Welt.

Wir erwarten nicht, daß andere Schulen buchstäblich das nachahmen, was wir tun. Ein arbeitendes Modell ist nicht zum Nachahmen da; es soll nur den Beweis von der Ausführ-

barkeit unserer Grundlehren und von den Methoden liefern, welche sie ausführbar machen.

Um nochmals auf das uns Wichtigste zurückzukommen: wir wollen hier die Frage der Vereinigung der verschiedenen Lehranstalten, der Organisation des Schulsystems an sich, ausarbeiten und zwar, indem wir es mit dem Leben so innig verbinden, daß wir dadurch den Nachweis der Möglichkeit und Notwendigkeit einer solchen Organisation für die gesamte Erziehung liefern.

IV.

Drei Jahre der Universitäts-Elementarschule.

Die Schule entstand vor drei Jahren, in der ersten Woche des Januar. Ich will heute Nachmittag versuchen, Ihnen eine kurze Darlegung der Ideen und Probleme zu geben, welche uns erfüllten, als wir den Versuch begannen, und werde Ihnen einen Überblick von der Entwicklung der Arbeit seit dieser Zeit vorführen. Wir fingen in einem kleinen Hause in der siebenundfünfzigsten Straße an u. zw. mit fünfzehn Kindern. Das nächste Jahr fand uns mit fünfundzwanzig Kindern in Kimbars Avenue; und dann zogen wir im Januar nach Rosalie Court, wo uns die größeren Räumlichkeiten gestatteten, vierzig Kinder aufzunehmen. Im nächsten Jahre stieg die Zahl der Schüler auf sechzig, die Schule blieb in Rosalie court. In diesem Jahre haben wir fünfundneunzig zu gleicher Zeit in unseren Listen, und wir sind Ellis Avenue Nr. 5412 untergebracht, wo wir zu bleiben hoffen, bis wir eigenen Grund und Boden haben. —

Während des ersten Jahres des Bestehens der Schule waren unsere Schüler im Alter von sechs bis neun Jahren. Jetzt haben wir sie zwischen vier und dreizehn, die Mitglieder der ältesten Gruppe sind in ihrem dreizehnten Jahre. Dieses ist das erste Jahr, daß wir Kinder unter sechs Jahren haben, und das war möglich durch die Großmut von Freunden in Honolulo, welche einen Musterkindergarten gründeten, welcher nach denselben Grundsätzen geleitet wird.

Die Ausgaben der Schule während des ersten Jahres oder

vielmehr nur für zwei Drittel Schuljahr betrugen zwischen 1300 und 1400 Dollars. In diesem Jahre werden sie sich auf ungefähr 12000 Dollars belaufen. Von dieser Summe werden 5500 das Schulgeld betragen; 5000 sind von Freunden gegeben worden, die sich für die Schule interessieren, und so bleiben noch ungefähr 1500 Dollars, die noch für die Erhaltung der Schule aufgebracht werden müssen. Das zeigt, wie sich die Ausgaben vergrößert haben. Die Durchschnittskosten für den Schüler sind seit dem Beginn der Schule ungefähr dieselben geblieben und zwar etwa 120 Dollar für das Schuljahr. Relativ gesprochen, haben in diesem Jahre die Ausgaben einen plötzlichen Sprung gemacht, und zwar infolge des Umzuges in das neue Gebäude und der dort nötigen Neuerungen und Änderungen. Ein Wachsen des Lehrerstabes hat sowohl zur Vergrößerung unseres Werkes wie zu der unserer Ausgaben beigetragen. Nächstes Jahr (1899—1900) hoffen wir ungefähr hundertundzwanzig Schüler zu haben, und voraussichtlich werden die Ausgaben um 2000 Dollars mehr als in diesem Jahre betragen. Von dieser Summe werden 2000 Dollars durch den festen Betrag des Schulgeldes einkommen. Das Schulgeld — 120 Dollars pro Jahr — für einen Schüler ist genau die Summe, welche für den Studenten auf der Universität gefordert wird, und ist das Doppelte des Durchschnittsschulgeldes. Aber es wird nicht angenommen, daß das Universitätsunterrichtsgeld auch nur annähernd die Ausgaben deckt, welche der einzelne Student verursacht. Einer der Gründe, unser Schulgeld nicht zu erhöhen, — selbst wenn es aus anderen Gründen ratsam wäre, — ist der, daß vom pädagogischen Standpunkte aus scharf betont werden soll: der Elementarunterricht bedarf ebensogut wie der weiter fortgeschrittene der pekuniären Unterstützung. Es sprechen alle Gründe dafür, daß die Mittel ebenso freigiebig für die Organisation und die Erhaltung der grundlegenden Arbeiten der Erziehung gespendet werden sollten, wie für die der höheren Grade.

Diese Elementarschule hat von ihrem Beginn an zwei Aufgaben gehabt: zunächst die unverkennbare der Belehrung der Kinder, welche ihr anvertraut wurden, und dann die engen Beziehungen zur Universität aufrecht zu erhalten, da die Schule unter der Aufsicht der Universität steht und einen Teil von deren pädagogischen Tätigkeit bildet.

Als die Schule ins Leben trat, beherrschten unsere Geister gewisse Ideen, vielleicht wäre es besser zu sagen, gewisse Fragen und Probleme, gewisse Ansichten, die zu prüfen der Mühe wert schien. Erlauben Sie mir dazu noch eine persönliche Bemerkung! Ich möchte Ihnen mitteilen, daß von einigen angenommen worden ist, daß die Schule ihren Lebensweg mit einer Anzahl fertiger Prinzipien und Ideen begann, die nun sofort in die Praxis übertragen werden sollten. Ja, es war die allgemeine Ansicht, daß ich der Vater dieser fertigen Ideen und Grundsätze sei, welche nun zur Ausführung gebracht wurden. Ich benutze diese Gelegenheit, um zu erklären, daß die erziehliche Leitung der Schule sowohl wie die Verwaltung derselben, die Auswahl des Lehrstoffes, die Ausarbeitung des Lehrplanes, wie auch die tatsächliche Unterweisung der Kinder fast ausschließlich in den Händen der Lehrer der Schule gelegen haben. Es handelte sich nicht um feststehende Grundsätze, sondern es fand ein allmähliches Herausentwickeln der Erziehungs-Maximen und -Methoden statt. Die Lehrer fingen nicht mit festen Grundsätzen an, sondern mit fragendem Sinne, und wenn Antworten erreicht worden sind, so ist es das Verdienst der Lehrer, sie sich erworben zu haben. Wir fingen das Unternehmen besonders mit vier solcher Fragen oder Probleme an:

1. Was kann geschehen und wie kann es geschehen, um die Schule in engere Verbindung mit dem Leben des Kindes zu Hause und in der Nachbarschaft zu bringen, damit die Schule aufhöre ein Ort zu sein, zu dem das Kind nur kommt, um gewisse Aufgaben zu lernen? Was kann geschehen, um die Schranke niederzureißen, die unglücklicherweise das Schulleben von dem übrigen täglichen Leben des Kindes trennt? Das soll nun nicht bedeuten, wie es vielleicht von einigen dargestellt wurde, daß das Kind die Dinge, die es im Hause bereits erfahren, geübt, einfach in der Schule wieder aufnehmen und weiter erforschen soll, sondern: das Kind soll, soweit das möglich ist, dasselbe Verhalten, dieselben Gesichtspunkte in der Schule wie im Heim haben. Es soll dasselbe Interesse daran finden, in die Schule zu gehen und dort etwas zu leisten, das ihm um seiner selbst willen wertvoll erscheint, wie es sich voller Interesse bei den Spielen und Beschäftigungen im Hause und in der Nachbarschaft findet. Es bedeutet weiter, daß

dieselben Beweggründe, welche das Kind im Hause tätig erhalten und durch die es geistig wächst, auch in der Schule verwertet werden sollen, so daß es nicht nötig hat, eine andere Art von Arbeitsgrundsätzen aufzunehmen, die nur für die Schule berechnet und verschieden von denen des Lebens im Hause sind. Es handelt sich darum, die Erfahrungen des Kindes, seine treibenden Beweggründe und Ziele zu einer Einheit zu bringen; nicht darum, das Kind zu unterhalten oder nur zu interessieren.

2. Was kann geschehen, um Lehrstoffe in der Geschichte, den Naturwissenschaften, der Kunst zu finden, die einen positiven Wert, eine wirkliche Bedeutung in des Kindes eigenem Leben haben, die selbst für das jüngste Kind etwas darstellen, das wertvoll genug ist, um Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die für den kleinen Schüler ebenso wichtig sind wie es für den fortgeschrittenen und den Studenten ihre Studien sind. Sie wissen was der traditionelle Lehrplan für die ersten Schuljahre ist, selbst jetzt noch, nachdem so viele Verbesserungen gemacht wurden. Einige statistische Zusammenstellungen sind gesammelt worden, aus denen man ersieht, daß 75 oder 80 Proz. der ersten drei Jahre Schultätigkeit des Kindes auf die Form, nicht auf den Stoff des zu Lernenden verwendet worden sind, auf das Beherrschen der technischen Fertigkeiten, des Lesens, Schreibens und Rechnens. Darin steckt nicht viel wirklicher Nährstoff. Der Zweck ist wichtig, denn es ist notwendig, diese Kenntnisse zu gewinnen, aber sie stellen nicht denselben Grad von Zunahme für des Kindes geistige und moralische Erfahrung dar, wie sie durch positive geschichtliche und naturgeschichtliche Wahrheiten oder durch ein zunehmendes, gründliches Erkennen der Wirklichkeit und der Schönheit gewonnen wird. Ein anderes, was wir herausfinden möchten, ist nun: Wie viel Stoff kann einem Kinde geboten werden, der wirklich die Zeit wert ist, die es darauf verwendet, Stoff zur Erlangung von Kenntnissen der Welt, die es umgibt, der Kräfte dieser Erde, von geschichtlicher und sozialer Entwicklung und von der Fähigkeit sich in verschiedenen künstlerischen Formen auszudrücken. Von dem rein erziehlichen Standpunkte aus ist das das Hauptproblem der Schule gewesen. Und in dieser Richtung hoffen wir unseren Hauptbeitrag für das allgemeine Erziehungswesen leisten zu können; wir hoffen eine Sammlung von Lehrstoffen

herauszuarbeiten und zu veröffentlichen, welche als allgemein gültig betrachtet werden mögen.

3. Wie kann die Belehrung in jenen formalen Fächern — das Gewinnen der Fertigkeit zu lesen, zu schreiben und die Zahlen vernünftig zu gebrauchen — in einer Weise betrieben werden, daß dabei die Erfahrungen und die Beschäftigungen des täglichen Lebens den Hintergrund bilden und sie in fortwährender Beziehung zu anderen Studien stehen, die eine innerlichere Bedeutung haben? Wie kann sie so betrieben werden, daß das Kind ihre Notwendigkeit empfindet durch eine nahe Verbindung mit anderen Lehrgebieten, die um ihrer selbst willen das Interesse des Kindes erwecken? Wenn das erreicht wird, so wird es ein lebendiges Motiv haben, diese technischen Fähigkeiten zu erringen. Es ist nicht beabsichtigt, wie zuweilen scherzend behauptet worden, daß die Kinder in der Schule backen und nähen, im Hause aber lesen, schreiben und rechnen lernen sollen. Es herrscht aber die Absicht, daß diese formalen Dinge zunächst nicht in so großen Dosen verabreicht werden sollen, daß sie fast den ausschließlichen Gegenstand der Aufmerksamkeit bilden. Das Kind soll durch das, was es tut, dazu geführt werden, zu begreifen, wie nötig es ihm ist, Gewandtheit in Anwendung dieser Formen zu gewinnen, und welche unmittelbare Leistungsfähigkeit sie geben.

In irgend einer Schule, in der das Kind sich der inneren Gründe für den Gebrauch und die Anwendung von Zahl und Sprache klar bewußt wird, hat es schon den weitesten Schritt vorwärts gemacht, um sich dieser Macht zu versichern; es kann sich aber der inneren Gründe nur bewußt werden, wenn es einen ihm eigenen, nicht allgemeinen, fern abliegenden Gebrauch für diese Formen hat.

4. Individualisierung beim Erziehen. Diese wird gesichert durch das Einteilen in kleine Gruppen — acht oder zehn Kinder gehören zu jeder Klasse — und durch eine große Anzahl von Lehrern, welche systematisch die geistigen Bedürfnisse und Vorzüge und das körperliche Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder überwachen. Um darin ganz sicher zu gehen, haben wir jetzt 135 Stunden in der Woche, in denen die Lehrer sich den Kindern widmen, das heißt, neun Lehrer widmen ihnen ihre Zeit täglich drei Stunden; auf jede Gruppe kommt ein Lehrer. Es bedarf nur weniger Worte, um den Grund-

satz aufzustellen, daß den individuellen Kräften und Bedürfnissen eine besondere Beachtung geschenkt werden soll, und doch ist damit alles zusammengefaßt, was in moralischer, körperlicher und geistiger Beziehung der Schule Endzwecke und Methoden sind.

Ich glaube, diese vier Punkte geben einen klaren Grundriß von dem, was wir uns zu ergründen vorgenommen haben. Unsere Schule ist oft eine Versuchsschule genannt worden und in einem gewissen Sinne ist das der richtige Name. Allein ich benutze ihn nicht gerne zu oft, aus Furcht, die Eltern könnten glauben, daß wir mit ihren Kindern experimentieren, wogegen sie natürlich protestieren. Aber es ist eine Versuchsschule — wenigstens hoffe ich es — in Hinsicht auf Erziehung und erziehliche Probleme. Wir haben etwas herauszufinden gestrebt, indem wir versuchten, indem wir etwas taten — nicht indem wir nur verhandelten und theoretisierten, ob diese Probleme ausgearbeitet werden können und w i e sie ausgearbeitet werden können.

Nun einige Worte noch über die Mittel, welche in der Schule zu dem Zwecke diese vier Fragen zu ergründen und Antworten auf sie zu gewinnen angewendet wurden, — zunächst darauf hin, welchen Platz die Handarbeiten verschiedener Art in der Schule einnehmen sollen. Es sind da drei Hauptrichtungen, welche gleichmäßig befolgt wurden: a) Die Tätigkeit in der Werkstatt mit Holz und Werkzeugen, b) die Tätigkeit des Kochens, und c) die Textiltätigkeiten, nähen und weben. Natürlich stehen auch andere Beschäftigungen mit der Hand in engem Zusammenhang mit den Naturwissenschaften, da diese meist experimenteller Natur sind. Es ist eine Tatsache, auf die Sie vielleicht noch nicht geachtet haben, daß ein großer Teil der besten und am meisten vorgeschrittenen naturwissenschaftlichen Arbeiten ein bedeutendes Maß von Handfertigkeit, und eine scharfe Übung der Hand und des Auges erfordert. Es ist ohne diese Übung der Hand und ohne diese Fertigkeit im Gebrauche der Apparate und des Materials unmöglich, ein erstklassiger Arbeiter in dem Gebiete der Naturwissenschaften zu sein. In Verbindung mit dem geschichtlichen Unterrichte besonders bei den jüngeren Kindern, wird von der Handtätigkeit in der Weise Gebrauch gemacht, daß sie Hausgeräte, Waffen, Werkzeuge etc. herstellen. Natürlich bildet die Kunst-

tätigkeit eine andere Seite der Erziehung — das Zeichnen, Malen und Modellieren. Logischerweise gehört die Turntätigkeit vielleicht nicht hierher, da sie aber ein Mittel ist, die moralische und geistige Widerstandsfähigkeit durch das Medium des Körpers zu entwickeln, so darf sie doch zweifellos hier erwähnt werden. Die Kinder haben täglich eine halbe Stunde diese Art körperlicher Übung. Auf diesem Gebiete haben wir gefunden, daß die Handarbeit in großer Abwechslung und Menge die leichteste und natürlichste Art und Weise ist, das Kind zu dem gleichen Verhalten in- und außerhalb der Schule zu veranlassen. Das Kind erhält den größten Teil dessen, was es erwirbt, durch seine körperliche Tätigkeit, bis es anfängt systematisch mit seinem Geist zu arbeiten. Es ist das Ziel der Schule, diese Tätigkeiten zu leiten, sie wissenschaftlich zu ordnen, zu organisieren, so daß sie nicht so zufällig, so ungeregelt und zerflattert bleiben wie sie es außerhalb der Schule sind. Die Aufgabe, diese verschiedenen Formen praktischer Tätigkeit so zu verbinden, daß aus ihnen eine ununterbrochene Kette wird, daß sie von einer Art von Geschicklichkeit zur anderen, von einer geistigen Schwierigkeit zu einer andern leiten, ist eine der schwierigsten gewesen, und zugleich eine, bei deren Lösung wir am erfolgreichsten waren. Diese verschiedenen Arten von Arbeiten, das Zimmerhandwerk, das Kochen, das Nähen und Weben, sind erwählt worden, weil in ihnen verschiedene Arten von Geschicklichkeiten eingeschlossen sind und weil sie von seiten des Kindes ein verschiedenartiges geistiges Verhalten erfordern. Auch stellen sie einige der wichtigsten Faktoren des täglichen Lebens der Außenwelt dar, denn sie betreffen die Fragen nach dem Obdach, unter dem wir leben, nach unserer täglichen Nahrung und Kleidung, dem Heim, dem persönlichen Besitze. Das Kind gewinnt durch diese Tätigkeiten auch eine scharfe Übung seiner Sinnesorgane, des Gefühles, des Gesichtes und die Fähigkeit Auge und Hand in Einklang zu bringen. Es erhält gesunde Bewegung, denn das Kind verlangt eine viel größere Menge von körperlicher Tätigkeit als ihm das gewöhnliche Programm der Durchschnittsschulen gewährt. Es werden durch diese Arbeiten auch fortwährende Ansprüche an das Gedächtnis und an die Urteilskraft gewonnen, indem die Ziele den Mitteln angepaßt werden, ferner ein Gewöhnen an Ordnung und Fleiß und an Sorg-

falt in der Behandlung der Werkzeuge und Geräte, und an die Pflicht, die Dinge in systematischer und nicht zufälliger Weise zu tun. Zudem bilden diese praktischen Beschäftigungen einen Hintergrund für die späteren Studien, besonders bei den jüngeren Gruppen. Die Kinder erhalten ein gut Teil chemischer Kenntnisse durch ihre Tätigkeit im Kochen, von Zahlenbehandlung und geometrischen Grundsätzen durch das Zimmerhandwerk, und ein gut Teil von Erdkunde durch die theoretischen Arbeiten, die mit dem Weben und Nähen verknüpft sind. Geschichtskunde wird hereingezogen durch das Besprechen des Entstehens und Wachsens verschiedener Erfindungen und deren Einfluß auf das soziale Leben und die politischen Einrichtungen.

Vielleicht ist im Ganzen mehr Aufmerksamkeit auf unseren zweiten Punkt, die Lehrstoffe, als auf irgend etwas anderes verwendet worden. Auf dem Gebiete der Geschichtskunde ist der Lehrplan schon ziemlich vollständig ausgearbeitet. Die jüngeren Kinder beginnen mit dem Hause und mit den Beschäftigungen des Hauses. Im sechsten Jahre sollen, nach unserer Absicht, die Kinder die Gewerbe außerhalb des Hauses kennen lernen, die größeren sozialen Betriebe: Landwirtschaft, Bergbau, Forstwesen etc. etc. Sie sollen die großen Lagerräume und die verschiedenen Industrieen, von denen das Leben abhängt, kennen lernen, während sie nebenher den Nutzen der verschiedenen Rohstoffe, der Holzarten, Metalle, und wie sie verwertet werden, erforschen und so den Anfang naturwissenschaftlicher Studien gewinnen. Das nächste Jahr ist der historischen Entwicklung der Industrie und der Erfindungen gewidmet. Man beginnt mit dem Menschen als einem Wilden und führt ihn weiter vor durch die typischen Phasen seiner Entwicklung, bis das Zeitalter des Eisens erreicht ist und der Mensch in ein zivilisiertes Leben einzutreten beginnt. Der Zweck des Studiums des primitiven Lebens ist nicht nur der, das Kind für diese niedrigeren und relativ roheren Lebensstufen zu interessieren, sondern ihm auch klar zu legen, wie die Menschheit vorwärts geschritten ist und sich entwickelt hat, und wie sie besonders durch die Reihe der Erfindungen zur Zivilisation geführt wurde. Es herrscht entschieden eine gewisse Verwandtschaft zwischen dem Kindesleben und den verschiedenen Formen der Urzeit. Diese sind so viel einfacher, als unsere

herrschenden Einrichtungen. Indem wir Nachdruck auf das Vorwärtskommen der Menschheit legen und auf die Weise, wie diese Fortschritte errungen wurden, hoffen wir dem Vorwurf zu entgehen, als ob wir den Roheiten und beunruhigenden Anregungen des Lebens der Urvölker zu viel Aufmerksamkeit schenkten.

Die nächsten zwei oder drei Jahre, das ist die vierte oder fünfte Stufe — und vielleicht auch noch die sechste — wird der Geschichte Amerikas gewidmet sein. Damit beginnt, genau gesprochen, der Geschichtsunterricht, denn das Studium des primitiven Lebens kann kaum so bezeichnet werden.

Dann kommt griechische und römische Geschichte, in der regelrechten, chronologischen Reihenfolge; jedes Jahr hat seine eigene Aufgabe, welche mit Bezugnahme auf das, was vorher getrieben wurde und das, was später gelehrt werden soll, entworfen wird. Die naturwissenschaftliche Tätigkeit war schwerer anzuordnen und in ein System zu bringen, weil so wenig vorhanden war, dem wir nachfolgen konnten, so wenig was bisher in einer organisierten Weise geleistet worden war. Wir sind jetzt bei der Arbeit, ein Programm zu entwerfen, und ich werde deshalb nicht ausführlich über diese Tätigkeit berichten. Die ersten zwei oder drei Jahre entwickeln des Kindes Beobachtungskraft, leiten es zu einem mitfühlenden Interesse an der Lebensart der Pflanzen und der Tiere und lehren es die Dinge in bezug auf ihre Anwendungen anschauen. Nun wird die Tätigkeit in erster Linie eine erdkundliche. Die Erde wird studiert, sie der Mittelpunkt von allem. Aus ihr heraus wächst fast alle Tätigkeit, und zu ihr führt sie zurück. Ein anderer Standpunkt für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist der, die Verwendung der Naturkräfte durch Maschinen im Dienste der Menschheit zu erläutern. Im letzten Jahre ist ein großer Teil Arbeit in Elektrizität geleistet worden und das soll in diesem Jahre wiederholt werden. Telegraph und Telephon bildeten die Grundlage und es wurden die Tatsachen herausgewählt, die leicht begriffen werden können.

Auf dem Gebiete der Mechanik haben sie Schlösser und Uhren gründlich erforscht, besonders in bezug auf die Verwendbarkeit der verschiedenen Teile ihres Mechanismus. Alle diese Arbeiten bildeten eine ganz ausgezeichnete Grundlage für den späteren eigentlichen physikalischen Unterricht. Das

Kochen bietet Gelegenheit eine große Menge von Begriffen von Wärme und Wasser und von deren Wirkungen zu erwerben. Die naturwissenschaftliche Arbeit, wie sie in dieser Schule behandelt wird, unterscheidet sich hauptsächlich dadurch von der anderer Schulen, daß der experimentelle Teil — die Physik und Chemie — stark betont wird. Sie beschränkt sich nicht einfach auf ein Studium der Natur, auf das Studium von Pflanzen und Tieren. Nicht daß dieses weniger wertvoll wäre, wir finden es aber möglich auch die physikalischen Begriffe von Beginn an mit einzuführen.

Wenn ich keine lange Zeit darauf verwende, über Musik und Kunsttätigkeit zu sprechen, so geschieht das nicht aus dem Grunde, weil ich sie nicht für wertvoll und wichtig hielte. Sie sind das sicherlich ebenso wie nur irgend eine andere Tätigkeit der Schule. Nicht allein dadurch, daß sie zur Entwicklung der moralischen und ästhetischen Natur des Kindes beitragen, sondern auch von einem rein intellektuellen Gesichtspunkte aus. Ich weiß von keiner Tätigkeit in der Schule, welche besser die Kraft der Aufmerksamkeit, die Gewohnheit des Beobachtens und des systematischen Aneinanderreihens und die Fähigkeit, Teile in Beziehung zu einem Ganzen zu setzen, entwickeln könnte.

Ich werde jetzt noch einige Worte über die Verwaltung der Schule sagen. Von Anfang an mischten wir die Kinder verschiedener Alter und Wissensgrade soviel wie möglich untereinander, da wir glaubten, es würden sich durch das so gewonnene Geben und Nehmen sowohl geistige Vorteile bieten, wie moralische dadurch, daß den Älteren eine gewisse Verantwortung für die Beaufsichtigung der Jüngeren zugemutet wurde. Als dann die Schule wuchs, wurde es nötig, diese Methode aufzugeben, und die Kinder nach ihrer gemeinsamen Fassungskraft zu gruppieren. Es ist bei diesen Gruppenbildungen nicht der gleiche Grad von Gewandtheit im Lesen und Schreiben maßgebend, sondern die Gleichartigkeit des geistigen Verhaltens und der Interessen, und die allgemeine Befähigung und geistige Beweglichkeit. Es gibt Gelegenheiten, wo wir noch versuchen, die Idee, die Kinder untereinander zu mischen, auszuführen, damit wir nicht jenes Stufenleitersystem der Klassenschulen herausbilden. Ein Schritt in dieser Richtung

ist der, daß wir den Kindern gestatten, sich frei zu bewegen und mit verschiedenen Lehrern in Berührung zu kommen. Obgleich Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten hiermit verbunden sind, halte ich es doch für eine der nützlichsten Einrichtungen der Schule, daß die Kinder in intime Berührung mit einer Anzahl verschiedener Persönlichkeiten kommen. Die Kinder treffen sich auch bei allgemeinen Versammlungen, um zu singen und bei den Berichterstattungen über die gesamte Schultätigkeit, die von Gliedern der verschiedenen Gruppen verlesen werden. Den älteren Kindern wird auch wöchentlich eine halbe Stunde dazu freigegeben, sich den jüngeren Gruppen zuzugesellen und wenn möglich — wie bei den Handarbeiten — an der Tätigkeit der kleinen Kinder teilzunehmen. Auf die verschiedensten Weisen versuchen wir also, der Schule einen Familiencharakter zu erhalten, und den Eindruck abgesonderter Klassen und Grade nicht aufkommen zu lassen.

Allmählich haben sich für die Organisation der Lehrtätigkeit verschiedene Departements herausgebildet. Je nachdem die Erfordernisse des Ganzen sowie verschiedene Zweige es ergeben haben, so haben wir bestimmte Abteilungen für die Naturwissenschaften, für Geschichte, für die häuslichen oder Haushaltungstätigkeiten, für Handfertigkeitsunterricht in begrenzter Weise (Holz und Metalle), für Musik, für bildende Künste (wie Zeichnen, Aquarellmalen, Modellieren in Ton etc.) und für das Turnen gebildet. Da das Werk vorwärts schreitet, in die zweite Periode hineinrückt, so werden die Sprachen und Mathematik notwendigerweise auch eine genauer ausgearbeitete und bestimmtere Stellung einzunehmen haben. Es ist zuweilen gesagt worden, daß ein ausgeglichenes und durchaus harmonisches Werk auf dieser Grundlage nicht aufgebaut werden könne, ich bin indessen so glücklich, versichern zu können, daß unsere Erfahrungen den Beweis liefern, daß sich keine wesentlichen Schwierigkeiten bieten. Durch gemeinsame Aufopferung für die beste Entwicklung des Kindes, durch gemeinsame Hingabe an die Hauptziele und Methoden dieser Schule haben unsere Lehrer bewiesen, daß sowohl bei der Erziehung, wie überhaupt im Leben die beste Organisation durch ein richtiges Verständnis für eine natürliche Einteilung in Arbeit, Interessen und Ausbildung erzielt wird. Dem Kinde wird der Gewinn an Geistesschulung und Kenntnissen durch die nahe Berührung mit Sach-

kundigen auf jedem Gebiete gesichert, während die einzelnen Lehrer dem gemeinsamen Streben in der verschiedenartigsten Weise dienen, indem sie es vervielfältigen und vertiefen. Über die moralische Seite, die sogenannte Disziplin und Schulordnung will ich nur sagen, daß unser Vorbild war und auch fernerhin sein wird: die beste Form des Familienlebens — nicht aber das einer starren in Klassen geteilten Schule. In dieser Richtung hat die Universitätselementarschule vielleicht am meisten unter Mißverständnissen und falschen Darstellungen zu leiden gehabt. In den anderen Schulen hat die große Anzahl von Kindern, die einem einzigen Lehrer zur Beaufsichtigung anvertraut sind, und die sehr beschränkte Anzahl von Tätigkeitsformen, welche den Schülern gewährt wird, gewisse feststehende und etwas äußerliche Formen des „Ordnungshaltens" notwendig gemacht. Es würde sehr töricht sein, diese unter den veränderten Bedingungen unserer Schule nachzuahmen. Die kleinen Gruppen gestatten und fordern die intimste persönliche Bekanntschaft von Kind und Lehrer, und die große Mannigfaltigkeit der Tätigkeitsformen entspricht mit ihren verschiedenen Anwendungen den Bedürfnissen der einzelnen Kinder. Wenn wir unseren Kindern mehr als das gewöhnliche Maß von Freiheit gewährt haben, so ist das nicht in der Absicht geschehen, die wahre Disziplin zu lockern oder zu vermindern. Unter unseren besonderen Verhältnissen konnte aber von den Kindern eine größere und weniger künstliche Selbstverantwortlichkeit gefordert werden, und ihre ganze Entwicklung, die körperliche sowohl wie die geistige, konnte sich harmonischer und vollständiger gestalten. Ich bin überzeugt, daß die Eltern, welche uns ihre Kinder für irgend eine Länge der Zeit anvertraut haben, mir beistimmen werden, wenn ich sage: während die Kinder gerne in die Schule kommen, ja diese lieben, so ist doch Arbeit und nicht Unterhaltung der Geist und die Lehrzeit der Schule gewesen, und daß ihnen diese Freiheit unter einer einsichtsvollen und mitempfindenden Aufsicht gewährt worden ist, welche ein Mittel zum Aufbauen und zum Befestigen ihrer Charaktere wurde.

Am Ende dieser drei Jahre scheuen wir uns also nicht auszusprechen, daß einigen unserer ursprünglichen Fragen bejahende Antworten gesichert sind. Das Zunehmen der Schülerzahl von fünfzehn auf beinahe einhundert zugleich mit dem

praktischen Erfolge der Verdoppelung unserer Einnahmen hat gezeigt, daß Eltern einer Erziehungsform geneigt sind, welche die individuelle Entwicklung zu ihrem einzigen, alles beherrschenden Ziele macht. Das Vorhandensein eines wohlgeordneten Stabes von Lehrern gibt den Beweis, daß sorgfältig gebildete Lehrer auch bereit sind dieselben Mittel von Bildung, Kenntnissen und Erfahrungen, wie sie bisher nur der höheren Erziehung zu Gebote standen, der elementaren Erziehung zu widmen. Die tägliche Tätigkeit der Schule zeigt, daß die Kinder in der Schule so leben können, wie außerhalb derselben, und doch täglich zunehmen an Weisheit, Güte und an dem Geiste des Gehorsams; und daß der Unterricht selbst bei den kleinen Kindern sich des wesentlichen Jnhalts der Wahrheit bemächtigen kann, die den Geist nährt, und daß trotzdem die Formen des Wissens beachtet und gepflegt werden können, daß die Entwicklung eine natürliche und gründliche und zugleich doch eine freudige sein kann.

Wenn ich für meine Erläuterungen nicht schon so viel Zeit gebraucht hätte, würde ich Ihnen gerne zeigen, wie die Kinder, beginnend mit außerordentlich einfachen Versuchen, zu einem größeren Felde der Forschungen geleitet werden und zu der geistigen Zucht, die eine Folge solcher gründlichen Arbeit ist. Ich will nur das Experiment erwähnen, mit dem die Tätigkeit begann. Es bestand darin, Schlemmkreide herzustellen, wie sie zum Putzen von Metallen benutzt wird. Die Kinder, welche nur einfache Hilfsmittel hatten, ein Glas Kalkwasser und eine Glasröhre, bewirkten den Niederschlag der Kreide aus dem Wasser; von diesen Anfängen ging es weiter an ein Studium des Werdeprozesses, durch welchen Gebirge von verschiedener Art, sowohl vulkanischen wie sedimentären Ursprungs, sich auf der Oberfläche der Erde gebildet hatten, und wo die verschiedenen Formationen zu finden sind; dann, nachdem die Vereinigten Staaten, Hawai und Puerto Rico von diesem Gesichtspunkte aus durchforscht worden, weiter zu dem Einflusse, den diese verschiedenen Gebirgsarten in ihrer verschiedenen äußeren Gestalt auf die menschliche Tätigkeit haben. So fand also diese geologische Unterweisung ihren Abschluß endlich in dem Leben der Menschen von heute. Die Kinder sahen und fühlten den Zusammenhang dieser geologischen Vorgänge, die vor Jahrtausenden und aber Jahrtausenden stattgefunden, mit den

physikalischen Bedingungen, welche unsere jetzige industrielle Tätigkeit beherrschen.

Von all den Gedankenreihen, welche in dem Thema: „Die Schule und das Leben des Kindes" eingeschlossen sind, habe ich nur eine herausgegriffen, weil ich fand, daß sie dem öffentlichen Urteile mehr Schwierigkeiten bereitet, für sie noch mehr ein Stein des Anstoßes ist, als irgend eine andere. Man mag zuzugeben bereit sein, daß es für die Schule höchst wünschenswert wäre, eine Stätte zu sein, in dem das Kind wirklich lebt, wo es Lebenserfahrungen sammelt, die es erfreuen, und die ihm etwas an sich selbst bedeuten. Aber dann hören wir die Frage: wie soll das Kind auf solcher Grundlage die nötige geistige Schulung erwerben, wie soll es das vorgeschriebene Maß von Wissen in sich aufnehmen? Ja, es ist soweit gekommen, daß bei vielen, wenn nicht bei den meisten, eine normale Lebensweise unvereinbar erscheint mit dem Gewinnen von Kenntnissen und geistiger Schulung. Deshalb habe ich Ihnen in einer höchst allgemeinen und unvollständigen Weise vorzuführen versucht, wie sich die Arbeit gestaltet, denn nur die Schule selbst mit ihrer täglichen Wirksamkeit könnte ein umfassendes und ein der Bedeutung des Gegenstandes würdiges Bild davon geben, wie das Problem sich aus sich selbst fortentwickelte, wie es möglich ist, die ursprünglichen Instinkte der menschlichen Natur zu fassen und, indem man ihnen die Mittel sich zu betätigen gewährt, in ihren Äußerungen so zu leiten, daß sie die geistige Entwicklung der einzelnen Kinder nicht nur erleichtern und bereichern, sondern ihnen auch zu einem Grade von positivem Wissen und von geistiger Zucht verhelfen, wie sie das Ideal der früheren Erziehung waren.

Aber obgleich ich diesen Schritt des Entgegenkommens getan habe — als ein Zugeständnis in bezug auf die fast allgemein erhobenen Bedenken, bin ich nicht gesonnen, die Angelegenheit in diesem mehr oder weniger negativen und torsohaften Zustande zu verlassen. Das Leben ist doch wahrlich eine große Sache. Das Leben des Kindes zu seiner Zeit und in seiner Begrenzung nicht weniger, als das der Erwachsenen. Es müßte doch seltsam sein, wenn das was kluge und ernsteste Aufmerksamkeit j e t z t für das Kind als nötig und möglich erkennt, um ihm zu einem reichen, wertvollen und weiten Leben zu verhelfen, im Gegensatz zu den Bedürfnissen und Möglichkeiten

des späteren Lebens, dem der Erwachsenen stehen sollte. „Laßt uns mit unsern Kindern leben“, heißt doch in erster Linie, daß unsere Kinder leben, nicht daß sie beunruhigt und verkrüppelt werden sollen, indem man sie in die verschiedensten Lagen und Zustände zwingt, die für das kindliche Alter am allerwenigsten Bedeutung haben. Wenn wir das Himmelreich suchen, wird uns alles andere von selbst zufallen — bedeutet in der Auslegung vom erziehlichen Standpunkte aus, daß, wenn wir die reinen Naturtriebe und Bedürfnisse der Kindheit zu den unseren machen, und nur nach deren vollen Erfüllung und Entwicklung trachten, so wird sich die geistige Schulung, Belehrung und echte Bildung im Leben der Erwachsenen schon zur rechten Zeit einstellen.

Indem ich von Bildung gesprochen habe, kommt mir zum Bewußtsein, daß ich im gewissen Sinne nur von der Außenseite der Tätigkeit des Kindes gesprochen habe, nur von den sichtbaren Kundgebungen seiner Naturtriebe, dem Sprechen, Erforschen, Handeln und Herstellen. Das echte Kind lebt, es ist kaum nötig zu sagen, in einer Welt eingebildeter Worte und Gedanken, welche nur ganz unvollkommen zum Ausdruck kommen. Wir hören heutzutage soviel darüber sprechen, daß diese Welt der Vorstellungen, der Einbildungen der Kinder gepflegt und geschützt werden müsse. Und wir vernichten daraufhin so vieles selbst in unseren Gesprächen und in unseren Handlungen, weil wir den Glauben hegen, diese Einbildungskraft sei nur eine besondere Anlage in dem Kinde, welche ihre Befriedigung in einer bestimmten Richtung finde, und zwar in der des Unwirklichen, Erfundenen, in der Mythe, in den erdachten Geschichten. Warum sind wir so hartherzig und langsam im Begreifen? Diese Vorstellungswelt ist das Element, in dem das Kind lebt. Für dieses gibt es überall und bei allem, was seinen Geist beschäftigt, etwas es tut, noch ein Übermaß, eine Zugabe von Wichtigkeit und besonderer Bedeutung. Die Frage von der Beziehung der Schule zu dem Leben des Kindes ist im Grunde einfach diese: sollen wir diese natürlichen Anlagen und Eigentümlichkeiten unberücksichtigt lassen, indem wir uns mit dem lebenden Kinde gar nicht befassen, sondern mit dem toten Bilde, welches wir uns aufgestellt haben, oder sollen wir jenem Kinde Spielraum und volle Anerkennung gewähren? Wenn wir überhaupt an das Leben und an das Leben des

Kindes glauben, so werden all die Beschäftigungen und all diese Übungen, von denen wir gesprochen, dann wird die ganze Geschichtskunde, werden alle übrigen Wissenschaften nur dazu dienen, diese Einbildungskraft anzuregen, sie zu veredlen und zu verfeinern und somit zur Bereicherung und zur Gesittung des Lebens beitragen. Wo wir jetzt nur das äußerliche Tun und die äußerliche Wirkung bemerken, da, hinter all den sichtbaren Ergebnissen, ist das ausgleichende, geistige Walten, die gehobene, gleichgestimmte Vision, das Gefühl wachsender Kraft und die bewegliche Fähigkeit beides, gründliche Kenntnisse und geistige Bedeutung mit der Anteilnahme an der Welt und am Menschen zu vereinigen. Wenn Bildung nicht nur eine äußerliche Politur ist, ein Auflegen von Mahagoniplättchen auf gewöhnliches Holz, so ist sie sicherlich das Wachsen der Einbildungskraft an Beweglichkeit, an Freiheit und an Harmonie bis zu einem Grade, daß das Leben, welches der Einzelne lebt, von dem Leben der Natur und der Allgemeinheit beseelt und durchtränkt ist. Wenn Natur und Gesellschaft im Schulzimmer vereint leben können, wenn die Formeln und das handwerksmäßige Lernen dem Wissen untergeordnet werden, welches wir durch Forschen und Versuche erwerben, dann wird sich innerhalb der Schule die Gelegenheit zu einer Verschmelzung beider bieten, der Natur und der menschlichen Gesellschaft, und Bildung soll das demokratische Losungswort werden!

Über die günstigsten Bedingungen der Zahlversinnlichung.

Von
Hermann Walsemann.

Der Streit um die Zahl ist zum guten Teile ein solcher um die Anschauung. Zwei Begriffe von Anschauung stehen einander schroff gegenüber, der realistische und der idealistische. Dem Realisten sind Anschauungen innere Abbilder von äußeren Gegenständen; dem Idealisten sind es diese Gegenstände selbst. Es kann hier nicht meine Absicht sein, die gegensätzlichen Anschauungsbegriffe näher zu prüfen; nur muß ich meine Überzeugung dahin aussprechen, daß der idealistische, wie er sich u. a. bei Pestalozzi und in bemerkenswerter Übereinstimmung bei Schopenhauer findet, der allein richtige ist. Darnach sind die Gebilde, die vor meinen Augen schweben, meine Anschauungen, die Gegenstände, welche ich in ihnen ertaste, meine Anschauungen, die Töne, die vor meinen Ohren erklingen, meine Anschauungen. Das Weltgebilde im ganzen, wie es vor meinen Sinnen sich aufbaut, ist meine Anschauung. Was meine Anschauungen jenseits der Grenzen meines Bewußtseins entspricht, ist weder meine Anschauung, noch mein Angeschautes (welches beides eins ist), sondern nicht mehr als der eine mir unbekannte Faktor meiner Anschauung, ein transzendentes x, welches den Bewußtseinswert a=äußerer Gegenstand nicht hat und niemals erlangen kann.

Die Anerkennung des idealistischen Anschauungsbegriffes überhebt mich der Notwendigkeit, die Behauptung: Zahl steckt in der Anschauung, erst noch zu beweisen;

denn an den Gegenständen mit Einschluß der Erzeugnisse des Gehörsinnes findet schließlich jeder die Momente der Zahl in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit wieder. Man erkennt sie leicht an der Sonderung, die eine räumliche, zeitliche und qualitative sein kann, bezw. an der Sonderung innerhalb eines Gesonderten, d. i. der Teilung. Schwieriger als zu sehen, was die Zahl in den Anschauungen ausmacht, ist es zu sagen, wie das Zahlmoment in die Anschauung hineinkommt. Meiner Ansicht nach liegt alle Sonderung und Teilung bereits im Eindruck vorgebildet und geht deshalb als physisches Faktum in das rohe Geisteserzeugnis ein.

Ein klares Moment der Anschauung wird es jedoch erst, nachdem dasselbe mit einem psychischen Datum belegt oder wie man dies sonst ausdrückt, nachdem der Eindruck hinsichtlich des Zahlenmomentes durch begriffliches Material apperzipiert worden ist.

Als Sonderung bezw. Teilung in der Anschauung ist Zahl natürlich nicht die ganze Anschauung, sondern neben Form, Zeit und Materie nur ein Element derselben. Ein reines Zahlding ist demnach ein Unding. Ein Formding, Farbending, Zeitding usw. ist es freilich nicht minder. Das reinste Raumschema enthält als sinnliches Gewand noch die Linienmaterie, die mit Merkmalen der Qualität und Zahl behaftet ist; ebenso muß jede Farbe, um hervortreten zu können, auf einer irgendwie geformten Fläche hervortreten, d. i. sich mit Merkmalen der Form und Zahl bekleiden. Nicht minder bedarf die Zeitdauer, um Bewußtsein zu erlangen, irgend eines dauernden Inhaltes. Es ergibt sich, daß schlechterdings in jeder Anschauung sämtliche Elemente in mindestens einem Vertreter vereinigt sein müssen. Die Zahl macht darin keine Ausnahme; auch sie kann nur Anschauung werden aus und mit einem materiellen Etwas, das Form und Dauer hat. Die Zweifel an ihrer Realität, soweit sie sich auf das Nichtsehen der reinen Zahl gründen, müssen sonach ewig ungehoben bleiben.

Wenn man trotzdem von Zahlanschauung redet und reden kann, so sind Gebilde gemeint, in denen infolge höchster Einfachheit aller anderen Momente das Zahlmoment besonders deutlich hervortritt.

Zahl steckt in der Anschauung; sie ist ein

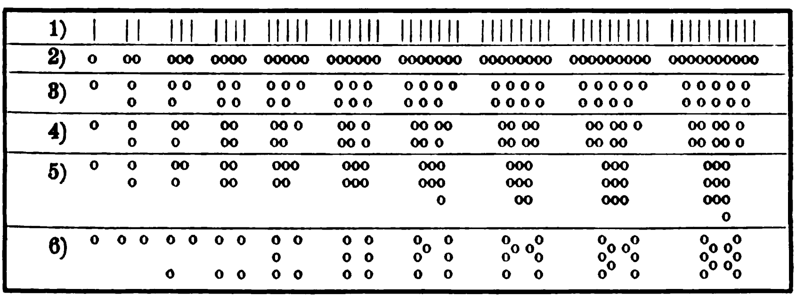
Element derselben. In diesen Satz kann ich meine einleitenden Bemerkungen zusammenfassen.

Falls der Satz richtig ist, muß ein Zweifaches möglich sein: Man muß das gebundene Element „Zahl" aus der Anschauung frei machen und das freie Element „Zahl" in Anschauungen zurückführen können. Beides sind Vorgänge, die nicht nur Psychologen, sondern namentlich auch Pädagogen in hohem Grade interessieren. Der eine ist identisch mit Zahlabstraktion, Aussonderung der Zahl, der andere mit Zahlkonkretion, Versinnlichung der Zahl. Ersterer ergibt Zahlbegriffe, d. i. allen möglichen Materien gemeinsame, aber mit keiner mehr verbundene Sonderungsmerkmale; letzterer führt zur Zahlerkenntnis, d. i. zu begründeten Urteilen über Sonderungsmerkmale und Sonderungsverhältnisse. Jener schafft Typen für die Ausprägung des Zahlmomentes in jeder beliebigen Anschauung; dieser liefert Texte für die zahlenmäßige Präzisierung aller Anschauungen und Anschauungsmomente. Die Zahlversinnlichung soll uns im folgenden näher beschäftigen. Es möge zuvörderst der Laie seine Meinung darüber äußern, hiernach der Schulmann seine bezügl. Hilfsmittel vorzeigen und über diese endlich der Experimentator sein Urteil abgeben.

Der Laie versteht unter Zahlversinnlichung das Übersehen einer Anzahl von Gegenständen und behauptet vielfach: Mehr als fünf Gegenstände kann man nicht übersehen. Manchen erscheint dies noch bei weitem zu hoch gegriffen; das simultane Sehen von Mehrheiten soll überhaupt Täuschung sein und in Wahrheit immer nur ein sehr schnelles Eins- Eins-Eins-Sehen stattfinden. Ich bin in der Lage, diese successionistische Ansicht noch zu unterbieten, mit der Behauptung nämlich: Unter Umständen kann man auf den ersten Blick nicht einmal Eines sehen. Man braucht ja nicht gerade ein Kind zu sein, um gegenüber einem Räderwerk, einem Schlinggewächs, einem Polypen und dgl. komplizierten Gebilden mit dem Konstatieren der Einheit nicht sogleich zu Ende kommen zu können. Unter günstigeren Bedingungen freilich geht das simultane Zahlsehen zweifellos erheblich über eins hinaus. Die Grenze 5 erscheint für verhältnismäßig einfache Gebilde und die Fälle einer etwas fortgeschrittenen Zahlbildung als ziemlich allgemein zutreffend. Zu beachten ist aber, daß

über 5 hinaus noch ein Rest der Fähigkeit, sich Zahl in der Anschauung zu vergegenwärtigen, bestehen bleibt. Es ist das die Zahlschätzung, das annähernde Bestimmen der Zahl mit einem Blick. Durch mancherlei Übungserfolge belehrt, wird man die Möglichkeit einer Steigerung der Zahlschätzung zugeben müssen und damit auf dem besten Wege sein, die Grenze simultaner Zahlversinnlichung als erweiterungsfähig anzuerkennen. Das wirksamste Mittel für diesen Zweck wird sich uns bald zu erkennen geben.

Die Schulmänner haben sich, seitdem durch Pestalozzi die Möglichkeit gezeigt war, Zahlen und Zahlenverhältnisse vor Augen zu bringen, mit großem Eifer und unermüdlicher Erfindungskraft daran gemacht, Zahlversinnlichungsmittel für Unterrichtszwecke zu schaffen. Was in dieser Hinsicht seit 100 Jahren in Apparaten und auf Tafeln alles zum Vorschein gekommen ist, läßt sich im Rahmen eines Vortrages einzeln nicht anführen. Ich muß mich darauf beschränken, einige typische Zahlversinnlichungen vorzuführen.



Vorstehende Tafel zeigt in der ersten und zweiten Reihe Einreihiges, in der dritten und vierten Zweireihiges, in der fünften von der 7 ab Dreireihiges und in der sechsten willkürlich Gruppiertes. Die Materie der ersten Reihe ist strichförmig (Striche, Stäbe, Finger), die der zweiten, wie auch aller übrigen, kreisförmig (Punkte, Kugeln, Knöpfe). Das einreihig Kreisförmige der zweiten Reihe ist der sogenannten russischen Rechenmaschine eigentümlich. Die zweireihige Materie der dritten Reihe hat zwischen den Punktpaaren gleiche Abstände (normale Zahlbilder), die im übrigen völlig gleiche der vierten Reihe nach je zwei Punktpaaren einen größeren Abstand (quadratische Zahlbilder). Die Materie der fünften Reihe

stimmt bis zur Sechs mit derjenigen der dritten vollkommen überein; von der Sieben ab beginnt jedoch ein Aufbau in drei Reihen. In der sechsten Reihe endlich findet man Gestaltungen, für welche die Reihenzahl weniger maßgebend gewesen ist, als die Zusammenordnung zu leicht erkennbaren Gruppen. (Zahlbilder von Beetz, im Prinzip damit übereinstimmend Würfelbilder, Kartenbilder, Zahlbilder von Böhme, Kaselitz u. a.).

Überblickt man die Tafel, so findet man durchaus nicht nur Verschiedenheiten. Übereinstimmung ist in folgenden Punkten vorhanden:

1. Alle diese Zahlenversinnlichungen tragen einen räumlichen Charakter. Die zeitliche Sonderung ist selten oder nie zur Vergegenwärtigung von Zahl in der Anschauung benutzt worden. Sie ist für die Zwecke der Zahlenkenntnis zu flüchtig.
2. Hinsichtlich der Qualität hat man sich der größten Einfachheit befleißigt. Die Einheiten sind allgemein nur mit einer Qualität ausgestattet. Eine zweite kommt erst als Trennungsmittel zur Anwendung.
3. Hinsichtlich der Form ist das gleiche Streben nach Einfachheit unverkennbar. Die bei weitem am meisten verwandte Kreis- bezw. Kugelform, und auch noch die außerdem benutzte Strich- und Würfelform zeugen davon.

Als Unterschied dieser Zahlversinnlichungen kommt im wesentlichen nur einer in Betracht. Er liegt in der Anordnung der Einheiten und der davon abhängigen Gestaltung der Gesamtbilder. Ob und wie viel die eine Zahlversinnlichung besser ist, als die andere, wird demnach auch hiervon wesentlich abhängen.

Welche von diesen Zahlversinnlichungen zeigt denn nun die zweckmäßigste Gestaltung der Gesamtbilder her? Dies auf dem Wege des bloßen Ansehens und Beurteilens zu ermitteln, erscheint unmöglich. Die tatsächliche Mannigfaltigkeit der Zahlversinnlichungen ist ja im Grunde nur der Ausdruck bezüglichen Meinungsverschiedenheiten. Folglich wird man sich nach einer anderen entscheidenden Instanz umsehen müssen, und als solche bietet sich nun das psychologisch-pädagogische Experiment an.

Ehe ich auf dieses moderne Hilfsmittel der Pädagogik näher eingehe, muß ich eine Vorfrage beantworten, die Frage nämlich: Wovon ist die Güte einer Zahlversinnlichung abhängig? Darauf ist zu antworten: Von der Klarheit derselben in der Anschauung. Diejenige Zahlversinnlichung wird die beste sein, welche die Zahlen am klarsten vor Augen stellt. Kann denn aber die Klarheit der Anschauung einer exakten Messung unterworfen werden? Das ist in der Tat möglich; denn diese Klarheit äußert sich und zwar in der Fähigkeit, die gesehene Anzahl zu bestimmen, d. h. das sinnliche Zahlmoment mit einem identischen Zahlbegriff zu belegen. Ein solcher Bestimmungs- oder wie man ihn auch sonst nennt, Apperzeptionsakt, kann leicht oder schwer, richtig oder unrichtig verlaufen. Die Schwierigkeit wiederum ist an der gebrauchten Zeit, die Richtigkeit dagegen an den aufgezeichneten Bestimmungen meßbar. Setzen wir nun für jeden Bestimmungsakt den gleichen Zeitteil fest, so muß eine etwaige verschiedene Schwierigkeit in einer ungleichen Richtigkeit der aufgezeichneten Bestimmungen zum Vorschein kommen.

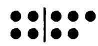
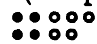
Zu der hier in Betracht kommenden Versuchseinrichtung wird hiernach in erster Linie ein Metronom gehören. Ein zweites, ebenso notwendiges sind Protokolle, deren Form genau festgesetzt und deren Führung vor jeder Beeinflussung gesichert sein muß.

Das dritte ist ein Versuchsapparat, der es ermöglicht, nach dem Takte des Metronoms Zahlinhalte aufzuzeigen und zu verdecken. Endlich sind Versuchspersonen in nicht zu geringer Anzahl erforderlich; für mehrere Versuche einer Gruppe müssen dieselben Versuchspersonen verwandt werden.

Der erste, der mit einer solchen Versuchseinrichtung in Schulklassen gearbeitet hat, ist meines Wissens der Seminarlehrer Dr. Lay in Karlsruhe. Er hat von den auf der Tafel dargestellten Zahlversinnlichungen alle in Betracht gezogen, mit Ausnahme der fünften.*) Als besonders minderwertig hat sich das Einreihige und zwar sowohl das Strichförmige, als auch das einreihig Kreisförmige zu erkennen gegeben. Wenig günstig sind ferner die Ergebnisse mit dem willkürlich Gruppierten (Beetzsche Zahlbilder) gewesen. Als allem „mächtig

*) Vergl. Lay: Führer durch den ersten Rechenunterricht. S. 42—102.

überlegen“ ist das Zweireihige mit gleichen Abständen (normale Zahlbilder) ermittelt worden. Neben dieses hat Lay endlich das Zweireihige mit ungleichen Abständen gestellt (quadratische Zahlbilder) und durch einen Parallelversuch einen „kleinen Ausschlag“ zugunsten der letzteren gefunden.

Ich selbst habe in meiner ersten Versuchsarbeit das Strichförmige und das zweireihig Kreisförmige geprüft. Der auf die Grundzahlen 4 bis 10 sich erstreckende Parallelversuch ergab 3,7 % falscher Fälle mit den normalen Punktbildern, dagegen 59,7 % f. F. mit den Streichbildern, d. i. eine ca. 16fache Überlegenheit der ersteren. Ein auf die Zahlen von 11 bis 20 ausgedehnter Versuch nur mit den Punktbildern führte zu einem Durchschnittsergebnis von 10,4 % falscher Fälle.*) — Meine folgende Untersuchung betraf das zweireihig und das (von der 7 ab) dreireihig Kreisförmige. Es ergaben sich für das erstere 9,6 %, für das letztere jedoch 15,1 % falscher Fälle, d. i. eine ungefähr $1^1/_2$fache Überlegenheit des zweireihig Kreisförmigen.**) Mit diesem letzteren Versuch wurde noch ein anderer verbunden, der die Zerlegung von Zahlinhalten betraf. Durch parallele Versuchsreihen wurde die Zerlegung durch einen Teilungsstrich mit der durch einen Farbenunterschied verglichen. Mit dem ersteren Versuch (Beispiel ) wurden 12,8 %, mit dem letzteren (Beispiel ) 11,9 % Fehler gemacht. Dieses Ergebnis läßt beide Hilfsmittel der Zerlegung als brauchbar erscheinen; doch gebührt dem Farbenunterschied der Vorzug.

Meine dritte und letzte Versuchsarbeit ist kürzlich im Lehrerinnenseminar und in der Seminarschule zu Potsdam zur Ausführung gekommen. Es handelte sich um eine vergleichende Nachprüfung der normalen und der quadratischen Zahlbilder. Der benutzte Apparat ist ein in allen Teilen gleichmäßig schwarzer Holzrahmen, der ein nach vorn hin verdeckbares und nach hinten hin zurückstellbares Gesichtsfeld besitzt, in welches auf Papptafeln dargestellte Zahlinhalte in beliebigem Wechsel eingefügt werden können. Die Expositionszeit wurde mit Rücksicht auf den verschiedenen Bildungsstandpunkt der Versuchspersonen und

---

*) Vgl. Walsemann, Pestalozzi's Rechenmethode, S. 151—171.

**) Vgl. Walsemann, Die Anschauung, S. 27—57.

die ungleiche Schwierigkeit der auszuführenden Bestimmungen auf $^4/_5$, 1 und $1^1/_3$ Sekunde bemessen.

Im wesentlichen sind drei Parallelversuche in je zwei Seminarklassen und einer Schulklasse zur Ausführung gekommen.

E r s t e r V e r s u c h : B e s t i m m u n g d e r Z a h l i n h a l t e v o n 5 b i s 12. (Beispiel 9; normal ●●●●●/●●●●, quadratisch ●● ●● ●/●● ●●). Die Gesamtzahl der Bestimmungen betrug 1728; davon entfallen 864 Bestimmungen auf die normalen und ebensoviele auf die quadratischen Zahlbilder. Ergebnis:

N o r m a l e Z a h l b i l d e r 61 F. (6,8 %),
q u a d r a t i s c h e Z a h l b i l d e r 84 F. (9,4 %).

Z w e i t e r V e r s u c h : Z e r l e g u n g d e r Z a h l e n v o n 5 b i s 12 m i t H i l f e d e s F a r b e n u n t e r s c h i e d e s. (Beispiel 5 und 7; normal ●●●○○|○/●●○○○|○, quadratisch ●● ●○ ○○/●● ○○ ○○).

Die Gesamtzahl der Bestimmungen betrug 4128, nämlich 2064 mit der normalen und ebensoviele mit der quadratischen Materie. Ergebnis:

N o r m a l e Z a h l b i l d e r 152 F. (7,3 %),
q u a d r a t i s c h e Z a h l b i l d e r 215 F. (10,8 %).

D r i t t e r V e r s u c h : Zerlegung der Zahlen von 13 bis 19 mit Hilfe des Farbenunterschiedes.

Beispiel 6 + 9; normal ●●●○○|○○○/●●●○○|○○, quadratisch ●● ●○ ○|○○ ○/●● ●○ ○|○○.

Zur Ausführung gekommen sind im ganzen 2828 Bestimmungen, nämlich mit jeder Materie 1414. Ergebnis:

N o r m a l e Z a h l b i l d e r 238 F. (16,8 %),
q u a d r a t i s c h e Z a h l b i l d e r 359 F. (25,4 %).

Die Ergebnisse dieser drei Versuche reden eine entschiedene und vollkommen eindeutige Sprache: D i e n o r m a l e n Z a h l b i l d e r s i n d d e n q u a d r a t i s c h e n s o w o h l h i n s i c h t l i c h d e r B e s t i m m b a r k e i t i m g a n z e n , a l s a u c h h i n s i c h t l i c h d e r Z e r l e g b a r k e i t b e t r ä c h t l i c h ü b e r l e g e n. Mit der Schwierigkeit der Aufgabe und der Erweiterung der Zahlversinnlichung nimmt die Überlegenheit zu.

Durch diese Entscheidung wird nun der von Lay festgestellte „kleine Ausschlag“ zugunsten der quadratischen Materie n a c h d e r G e g e n s e i t e v e r s c h o b e n u n d n i c h t u n b e t r ä c h t l i c h v e r g r ö ß e r t. Es wird nötig sein, für diesen gegenteiligen Ausfall zweier experimenteller Untersuchungen nach einer Erklärung zu suchen. Ich finde sie erstens in dem Unstande, daß L a y der normalen Materie nicht die günstigste

Gestalt gegeben hat. Der Abstand der Kreise ist nämlich nicht dem ganzen, sondern nur dem halben Durchmesser gleichgemacht worden, wohingegen in der quadratischen Materie Lays wenigstens jeder zweite Abstand auf dieses richtigste Maß gebracht ist. Zweitens hat Lay die aufgezeichneten Inhalte in Punkten darstellen, nicht durch Ziffern bezeichnen lassen. Diese Prüfungsmethode ist den Vierergruppen entschieden günstiger, als der bis 10 ungegliederten normalen Materie. Dort nämlich kann die Wiedergabe in Teilen erfolgen, ohne daß das Ganze bestimmt zu sein braucht; hier ist sie nur im ganzen und nicht ohne Umspannung mit dem zugehörigen Mehrheitsbegriff möglich.

Die Gewichtigkeit des letzteren Umstandes ist mir an dem Protokoll eines etwas schwerfälligen Kindes deutlich entgegengetreten. Dieses Kind war nämlich der Anweisung, stets das Wieviel im ganzen niederzuschreiben, nur bezüglich der normalen Zahlbilder nachgekommen; die quadratischen hatte es in den meisten Fällen nach den durch die Gliederung angezeigten Teilen fixiert. Statt Sieben hatte es 4, 3, statt Neun 4, 4, 1 niedergeschrieben etc. Nach der Layschen Darstellungsmethode wäre dieses Protokoll nahezu fehlerfrei gewesen, und doch enthielt es größtenteils unfertige Bestimmungen, die als der gestellten Anforderung entsprechend nicht gelten konnten.

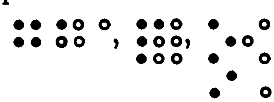
Dieses eine Protokoll ist ein schlagender Beweis dafür, daß die Gliederung in Vierergruppen sich als Erleichterung ausnehmen mag für alle, welche die Viererreihe bereits beherrschen, es aber keineswegs ist für die, welche das Arbeiten mit Zahlen erst lernen sollen.

Eingedenk des Dichterwortes:

„Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt,"

werden wir jetzt die gefundenen Ergebnisse überdenken, und so weit als möglich auch erklären müssen. Wir gehen davon aus, daß Zahlenversinnlichung Vergegenwärtigung von Zahl in Anschauungen ist. Es war vorauszusehen, daß es für den raschen und sicheren Verlauf dieser schöpferischen Prozesse am günstigsten sein würde, wenn die zum Element Zahl notwendig hinzukommenden Elemente der Anschauung auf ein so geringes Maß, wie nur möglich, gebracht wurden.

Jede Mehrheit von Merkmalen einer bestimmten Art ist für die Zahlversinnlichung bloß ein erschwerender Ballast. Hinsichtlich der Qualität und Gestalt der Einheiten hat man dies auch ohne Experimente erkannt und sich stillschweigend auf größte Einfachheit geeinigt. Zweifelhaft war aber bisher die Anordnung der Einheiten und die davon abhängige Gestaltung der Gesamtbilder. Wie sehr gerade dieses Moment bei der Zahlversinnlichung ins Gewicht fallen muß, kann man aus folgender Erwägung ermessen. Zwischen sechs Punkten, die sämtlich verschieden weit voneinander entfernt sind, bestehen im ganzen 15 verschiedene Abstände (zwischen 7 Punkten 21, zwischen 8 Punkten 28, zwischen 9 Punkten 36, zwischen 10 Punkten 45). Das normale Zahlbild der 6 hat deren nur 4 (das der Sieben 5, der Acht 6, der Neun 7, der Zehn 8). Die totale Ausprägung der letzteren ist mithin um 11 (bezw. 16, bezw. 22, bezw. 29, bezw. 37) Raummomente einfacher, wie diejenige einer völlig ungeordneten Sechsheit. In dem einreihigen Bilde der Sechs finden sich zwar auch nur 5 verschiedenen Entfernungen; dieses besitzt aber außer dem Überschuß von 1 Raummoment einen anderen schwerwiegenden Mangel; es hat keine charakteristische Bildgestalt. Die einreihige Sechs sieht der einreihigen Fünf und ebenso der einreihigen Sieben ähnlich wie ein Ei dem andern. Das normale Zahlbild der Sechs kann demgegenüber mit der Fünf oder Sieben überhaupt nicht verwechselt werden. Im Vergleich mit den quadratischen, den dreireihigen und willkürlich gruppierten Bildgestaltungen ist wiederum die größere Einfachheit der räumlichen Gestaltung zweifellos das für die normale Bildmaterie entscheidende Moment. Eben dieses bringt es auch mit sich, daß in jedem Gesamtbilde der normalen Materie sich jedes Teilbild in unveränderter Gestalt wiederfindet. Das nämliche ist weder bei der quadratischen noch bei der dreireihigen und willkürlich gruppierten Materie der Fall.

Vergl. z. B. 

Ebenfalls eine Folge des günstigsten Gestaltungsmomentes ist die ganz ungezwungene Anlehnung der normalen Bildmaterie sowohl an das volkstümliche „paar und unpaar“, als

auch an das wissenschaftliche Zehnersystem. Ein aus normalen Zehnern aufgebauter Hunderter macht einen durchaus harmonischen und übersichtlichen Gesamteindruck; daneben erscheint ein aus Layschen Zehnern aufgebauter vielfach zerstückelt, während ein aus Beetzschen Zehnertypen komponierter sich ausnimmt wie 10 nebeneinander gesetzte Spinnen.

Ich füge dem noch hinzu, daß die Vorzüge der normalen Bildgestaltung auch schon Kindern in einem Grade einleuchten, daß dieselben, in dem Bestreben, sich der Zahlen zu bemächtigen, begierig darnach greifen und sie dauernd festhalten. Ein viereinhalbjähriger Knabe, dem ich sie einmal verdeutlicht habe, legt seitdem Mehrheiten von Knöpfen, Geldstücken, Nüssen, Pfeffernüssen und dergl. stets in dieser Ordnung vor sich auf den Tisch. Er bedient sich dann eines Stäbchens zum „Abschneiden" und wendet sich nun an jeden, der es hören will, etwa mit der folgenden Demonstration: „Sieh mal, wieviel zusammen 7 ist. 6 und 1 ist 7, oder 1 und 6 ist 7, 4 und 3 ist 7, oder 3 und 4 ist 7, 2 und 5 ist 7, oder 5 und 2 ist 7." Ich wünschte nur, daß allen Müttern die Vorteile der normalen Bildgestaltungen bekannt wären. Sie würden alsdann mit geringer Mühe imstande sein, ihren Kleinen die Anfänge der Zahllehre erstaunlich leicht zu machen und durch die Sicherung des ersten klaren Erkenntnisgrundes auch den weiteren und weitesten Fortschritten auf das wirksamste vorzuarbeiten.

Außer der zuverlässigen Aufzeigung der besten Zahlversinnlichung verdanke ich meinen Experimenten noch einen wichtigen methodischen Fingerzeig. Gegenüber einem verdeckten Gesichtsfeld, das nur für Augenblicke freigelegt wird und dann nicht mehr herzeigt, als was beachtet werden soll, haben sich die Kinder sehr viel leistungsfähiger gezeigt als sonst gegenüber ausgedehnten kontinuierlich freiliegenden Bildkomplexen (Tabellen, Rechenbrett). Jedes Hervortreten eines Zahlinhalts war für sie offenbar ein Ereignis, das sie mit gespannter Aufmerksamkeit erwarteten und auf dessen Erfassung sie ihre ganze Aufmerksamkeit richteten. Man wird auf Mittel sinnen müssen, um in ähnlicher Weise aus dem Vielerlei komplexer Anschauungsgebilde das zurzeit nicht in Betracht kommende auszuscheiden, das in Betracht kommende dagegen zeitweilig hervortreten und alsdann wieder verschwinden zu lassen. Nach dem Takt

eines Metronoms und in Zeitabständen von nur 1 Sekunde kann und braucht dies natürlich nicht zu geschehen; aber die fortdauernde Ruhe und Unveränderlichkeit im Anschauungsgebilde, die unter allen Umständen ermüdend, unter besonderen Umständen sogar einschläfernd wirkt, muß doch beseitigt werden. Rechtes Leben ist nur und kann nur sein, wo in angemessenen Intervallen die notwendigen Zustände der Ruhe mit ebenso notwendigen Zuständen der Bewegung abwechseln. Daß ich hierbei nicht an Aktionen der Muskeln und Knochen denke, sondern an Ereignisse in der Anschauung, versteht sich von selbst.

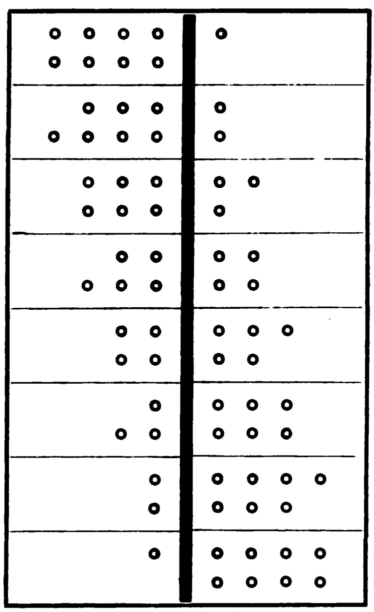
Psychologisch-pädagogische Versuche unterscheiden sich von rein psychologischen dadurch, daß sie von vornherein auf eine praktische Verwertung ihrer Ergebnisse hinzielen. Ich habe mir angelegen sein lassen, die ermittelte beste Zahlversinnlichung in Rechenapparaten zu verwerten und die Einrichtung derselben so zu treffen, daß der Gebrauch den erwähnten Ereignischarakter der Lernprozesse notwendig mit sich bringt. Eine kurze Beschreibung dieser so benannten Zahlenkörperapparate möge diese Ausführungen beschließen.

Der wesentliche Bestandteil dieses neuen Hilfsmittels der Zahlerkenntnis sind Zahlenkörper, das sind prismatische Körper, an deren Seitenflächen in übersichtlicher Anordnung und Gruppierung Zahlen dargestellt sind. Die Grundzahlen haben an einem zehnseitigen Prisma (einem sogenannten Zehnerkörper), die Einsundeinszahlen an zwei Zehnerkörpern, die Einmaleinszahlen an zwei Fünfzigerkörpern Platz gefunden. Der Bruchzahlenkörper ist nur vierseitig, er trägt an jeder Seitenfläche vier, im ganzen also 16 Bruchbilder. Sämtliche Darstellungen sind in Weiß bezw. Rot auf dunklem Grunde plastisch ausgeführt. Der Gestaltung ist die Anordnung in Zweiern mit gleichen Abständen (normale Zahlbilder), bezw. die Teilung und Doppelteilung von Quadraten (Pestalozzische Bruchbilder) zugrunde gelegt.

In den Apparaten sind die Zahlenkörper um ihre Achse drehbar. Jeder derselben ist hinter dem Spalt einer Tafel so angeordnet, daß zur Zeit je eine Seitenfläche in die Spaltöffnung tritt und diese genau ausfüllt. Durch diese Anordnung ist die Möglichkeit ge-

geben, jeden Zahlinhalt zu isolieren und alle nicht gebrauchten aus dem Gesichtsfelde auszuscheiden. Die Auswechslung der Inhalte erfolgt durch Zehntel bezw. Vierteldrehungen, deren genaue Abmessung eine seitlich eingreifende Feder besorgt. Was vorn in das Gesichtsfeld eintritt, kann von dem hinter dem Apparat Stehenden auf kleinen Zapfen, welche zugleich zur Bewegung der Zahlenkörper dienen, abgelesen werden. Der Lehrer braucht also seinen Standort nicht zu verlassen und kann beim Gebrauch des Apparates die Klasse fortdauernd im Auge behalten.

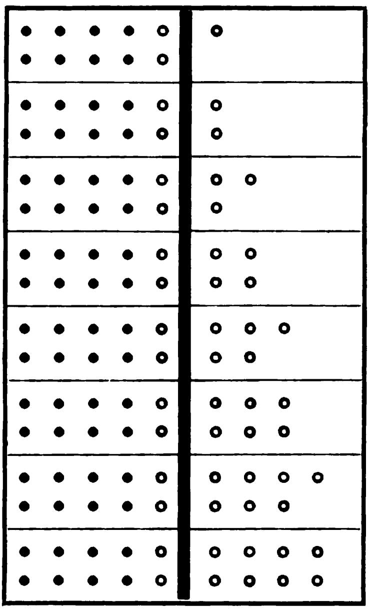
Der Zahlenkörperapparat I enthält die 10 Grundzahlen in zweifacher Ausführung. Die beiden Zehnerkörper sind so gegeneinander gelegt, daß der Ablauf der Zahlenreihe bis 10 auf dem einen in entgegengesetzter Reihenfolge erfolgt, wie auf dem anderen. Dadurch wird eine erschöpfende Kombination und eine gleichfalls erschöpfende Zerlegung der Grundzahlen ermöglicht. Ein farbiger Teilungsstrich verdeutlicht diese fundamentalen Zahloperationen auf das wirksamste. Als Beispiel stelle ich hierher, was bei einer Einstellung auf 8 und 1 nacheinander in das Gesichtsfeld tritt.*)



8 + 1 = 9
7 + 2 = 9
6 + 3 = 9
5 + 4 = 9
4 + 5 = 9
3 + 6 = 9
2 + 7 = 9
1 + 8 = 9

*) Die Kreise sind weiß auf dunklem Grunde, der Teilungsstrich ist rot zu denken.

Ist die Zahlenreihe bis 10 zur Behandlung gekommen, so benutzt man einen dritten Zahlenkörper, der die Grundzahlen in Rot und daneben die Ergänzungen zu Zehn in Weiß enthält. Hinzu kommt ein Zehnerkörper, der nur die Grundzahlen in Weiß enthält. Mit Hilfe dieser beiden Zehnerkörper ist man imstande, das Überschreiten der Zehnergrenze nach vorwärts und rückwärts mit größter Deutlichkeit vor Augen zu stellen. Beispielsweise zeigen sich, wenn man links auf 8 + 2, rechts auf 1, 2, 3, 4 etc. einstellt, im Gesichtsfelde nacheinander folgende Totalinhalte.



$8 + 3 \ (+ 2 + 1) = 11;$
$11 - 3 \ (- 1 - 2) = 8$

$8 + 4 \ (+ 2 + 2) = 12;$
$12 - 4 \ (- 2 - 2) = 8$

$8 + 5 \ (+ 2 + 3) = 13;$
$13 - 5 \ (- 3 - 2) = 8$

$8 + 6 \ (+ 2 + 4) = 14;$
$14 - 6 \ (- 4 - 2) = 8$

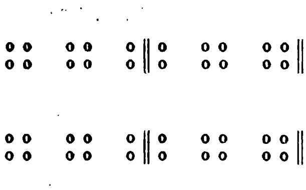
$8 + 7 \ (+ 2 + 5) = 15;$
$15 - 7 \ (- 5 - 2) = 8$

$8 + 8 \ (+ 2 + 6) = 16;$
$16 - 8 \ (- 6 - 2) = 8$

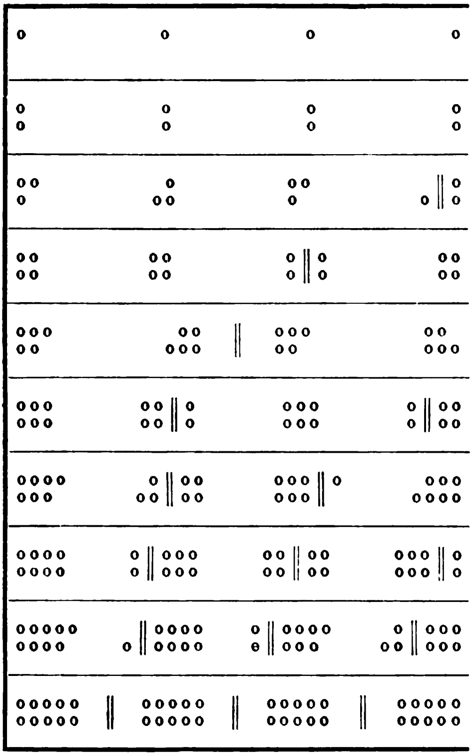
$8 + 9 \ (+ 2 + 7) = 17;$
$17 - 9 \ (- 7 - 2) = 8$

$8 + 10 \ (+ 2 + 8) = 18;$
$18 - 10 \ (- 8 - 2) = 8$

Der Zahlenkörperapparat II dient der Versinnlichung der Einmaleinszahlen. Außer auf Übersichtlichkeit, die durch rote Zehnergrenzen gewonnen wird, ist auf die Klarstellung des Unterschiedes zwischen dem „1 mal", aus welchem das „enthalten in" abzuleiten ist, und dem „mal 1", daß die Grundlage für das „geteilt durch" abgibt, das Hauptgewicht gelegt worden. Folgendes Beispiel, das man sich wiederum in ein Nacheinander übertragen muß, möge dies verdeutlichen:



1	mal	4 =	4;	4	in	4 =	1	mal
2	„	4 =	8;	4	„	8 =	2	„
3	„	4 =	12;	4	„	12 =	3	„
4	„	4 =	16;	4	„	16 =	4	„
5	„	4 =	20;	4	„	20 =	5	„
6	„	4 =	24;	4	„	24 =	6	„
7	„	4 =	28;	4	„	28 =	7	„
8	„	4 =	32;	4	„	32 =	8	„
9	„	4 =	36;	4	„	36 =	9	„
10	„	4 =	40;	4	„	40 =	10	„



$4 \times 1 = 1$; $4 : 4 = 1$

$4 \times 2 = 8$; $8 : 4 = 2$

$4 \times 3 = 12$; $12 : 4 = 3$

$4 \times 4 = 16$; $16 : 4 = 4$

$4 \times 5 = 20$; $20 : 4 = 5$

$4 \times 6 = 24$; $24 : 4 = 6$

$4 \times 7 = 28$; $28 : 4 = 7$

$4 \times 8 = 32$; $28 : 4 = 8$

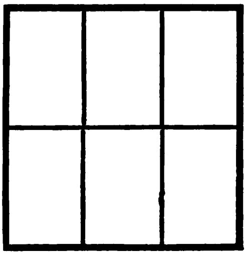
$4 \times 9 = 36$; $36 : 4 = 9$

$4 \times 10 = 40$; $40 : 4 = 10$

Der Zahlenkörperapparat III enthält an den vier Seiten eines einzigen Zahlenkörpers folgende Bruchbilder:
Halbe, Viertel, Achtel, Sechzehntel;
Drittel, Sechstel, Neuntel, Zwölftel;
Fünftel, Zehntel, Fünfundzwanzigstel, Hundertstel;
Siebentel, Vierzehntel, Einundzwanzigstel, Neunundvierzigstel.

Jedes Quadrat hat eine Seitenlänge von 18 cm. Die Übersichtlichkeit ist durch eine verschiedene Dicke der Linien erreicht. Was an diesen Bruchbildern verdeutlicht werden kann,

ist nicht weniger als die ganze Bruchrechnung. Der Inhalt Sechstel sieht beispielsweise so aus und läßt folgendes erkennen:



$1 = {}^2/_2 = {}^3/_3 = {}^6/_6$

${}^1/_2 = {}^3/_6$; ${}^1/_3 = {}^2/_6$; ${}^2/_3 = {}^4/_6$

${}^1/_6 + {}^1/_6 = {}^2/_6 + {}^1/_6 = {}^3/_6$ etc.

${}^6/_6 - {}^1/_6 = {}^5/_6 - {}^1/_6 = {}^4/_6$ etc.

${}^1/_2 + {}^1/_3 = {}^3/_6 + {}^2/_6 = {}^5/_6$
${}^2/_3 - {}^1/_2 = {}^4/_6 - {}^3/_6 = {}^1/_6$
$1 \times {}^1/_3 = {}^1/_3$; ${}^1/_2 \times {}^1/_3 = {}^1/_6$
$1 \times {}^2/_3 = {}^2/_3$; ${}^1/_2 \times {}^2/_3 = {}^2/_6 = {}^1/_3$
${}^1/_3$ in ${}^1/_2 = {}^2/_6$ in ${}^3/_6 = 1{}^1/_2$ mal
${}^1/_2$ in ${}^1/_3 = {}^3/_6$ in ${}^2/_6 = {}^2/_3$ mal
${}^1/_2$ in ${}^2/_3 = {}^3/_6$ in ${}^4/_6 = 1{}^1/_3$ mal
${}^2/_3$ in ${}^1/_2 = {}^4/_6$ in ${}^3/_6 = {}^3/_4$ mal

Der Gebrauch der Zahlenkörperapparate ist so einfach, daß er ohne besondere Anweisung jedem sogleich möglich ist. Die Zehntel bezw. Vierteldrehungen, in denen die ganze Handhabung besteht, können auch Kinder ausführen und dadurch Gelegenheit erhalten, zu der Selbsttätigkeit ihres Intellekts diejenige ihrer Hand hinzuzufügen. Der Umstand, daß bestimmte Zahlindividuen im Gesichtsfelde *erwartet* werden und dann *fertig eintreten*, um sich *mit dem Vorhandenen zu etwas Neuem zu verbinden*, versetzt ihre Aufmerksamkeit in nicht geringe Spannung. Die Erkenntnisprozesse vollziehen sich sämtlich in der Form von *Ereignissen* und erlangen dadurch einen Klarheitsgrad, der ihnen sehr bald die Unvergeßlichkeit sichert.

Klarheit ist die Sonne, unter der allein die Bildung gedeiht; nur sie weckt auch die Triebkraft aller geistigen Entwicklungen, das Interesse. Die oben dargestellten Zahlversinnlichungen schaffen unbedingt Klarheit, und haben deshalb von vornherein das volle Interesse der Kinder für sich. Die Ausscheidung alles dessen, was zur Zeit nicht gebraucht wird, hält das Störende fern, und das Eintreten stets *fertiger* Ge-

staltungen in das Gesichtsfeld steigert das Interesse zur Erwartung, die für den nachfolgenden Erkenntnisakt die günstigste Vorbedingung bildet. Demgegenüber ist das Kugelschieben an der „Russischen" ein Akt von höchster Langweiligkeit; noch kein Kind hat sich je mit Interesse daran beteiligt. Ein gesunder Junge zerbricht seine Rechenmaschine oder verbaut sie als Gitter in einen Löwenkäfig eher, als daß er rechnerisch damit arbeitet. Die Einheiten öden ihn sichtlich an, wie die Schritte jeden, der sie zählen soll. Aus dieser Tatsache erklären sich auch die äußerst zahlreichen Versuche, an die Stelle der Zählmaschine ein brauchbares Hilfsmittel der Rechenkunst zu setzen. Die Herstellung der Zahlenkörperapparate geht auf den nämlichen Antrieb zurück. Ob mit ihnen das Ziel erreicht, das Verlangen nach dem Besseren befriedigt ist — die Erfahrung muß es lehren.

Über die körperliche Entwicklung während der Schulzeit.

Von Leopold Treitel.

Das Provinzial-Schulkollegium der Provinz Brandenburg hat Messungen darüber angeordnet, inwieweit die geistige Entwickelung der Schüler mit der körperlichen Hand in Hand geht. Es hat sich dabei herausgestellt nach den Untersuchungen des Herrn Dr. Rietz an 5134 Kindern im schulpflichtigen Alter in drei Gymnasien, vier Gemeindeschulen und einer höheren Mädchenschule, daß in der Schule zurückbleibende Kinder im Verhältnis zu den Altersgenossen, die in höheren Klassen sitzen, durchschnittlich auch körperlich sich weniger entwickeln. Die Untersuchungen erstreckten sich auf Längen- und Gewichtszunahme und den Brustumfang.

Bei gleich großen Zahlenreihen von Kindern von wohlhabenden und unbemittelten Eltern fällt der große Unterschied zu gunsten der wohlhabenden auf. Letztere sind durchschnittlich um fünf bis sechs Centimeter größer und drei bis fünf Kilogramm schwerer, als ihre Altersgenossen in der Gemeindeschule. Der mittlere Brustumfang dagegen hat sich bei Gymnasien und Gemeindeschulen als nahezu gleich herausgestellt.

Beim Vergleich des Entwicklungszustandes der Knaben und Mädchen besser situierter Stände ergibt sich die Tatsache, daß vom 7. bis 11. Jahre derselbe gleich groß in Größen- und Gewichtszunahme bei beiden Geschlechtern ist. Vom 11. bis 14. Jahre entwickeln sich die Mädchen bis zur Pubertät, die Knaben erst vom 15. Jahre stärker. Bei den

Kindern in den Volksschulen findet sich dasselbe Verhältnis. Um auf den ersten Teil einzugehen, warum die Kinder besser situierter Eltern größer sein sollen, als weniger gut situierter, so ist darüber folgendes zu sagen: Die gute Pflege kann eine Gewichtszunahme bedingen, aber das Längenwachstum hängt mit hereditären Verhältnissen zusammen, wenngleich die Größe der Kinder nicht immer derjenigen der Eltern gleich ist. Nach dieser Statistik müßten die weniger entwickelten auch geistig zurückbleiben. Das dürfte aber selten zutreffen. Ich will einige wissenschaftliche Größen anführen, wie Virchow, Menzel, Mommsen, Friedrich der Große und andere.

Was den zweiten Teil anbetrifft, so sind schon im vorigen Jahrhundert umfangreiche und sehr exakte Untersuchungen gemacht worden. Am eingehendsten hat sich mit diesen Untersuchungen der Pastor Malling Hansen beschäftigt, der Vorsteher einer Taubstummenanstalt in Kopenhagen war. Er maß die Länge und stellte das Gewicht seiner Zöglinge Jahre lang täglich fest und eine Zeitlang mehrere Male an einem Tage. Er kam zu dem Ergebnis, daß, von den täglichen Schwankungen abgesehen, im Laufe eines Jahres bei jedem Kinde drei verschiedene Perioden der Entwickelung sich deutlich ausprägen, ungefähr entsprechend den Jahreszeiten. So fällt die Zeit der geringsten Entwicklung in die Monate Dezember bis März, also in den Winter, während dessen so gut wie gar keine Zunahme des Gewichts und des Längenwachstums stattfindet. Die zweite Periode des Wachstums, welche sich von April bis Juli-August erstreckt, nehmen die Kinder an Länge bedeutend zu, aber an Gewicht verhältnismäßig wenig. Dafür nimmt letzteres in der dritten von September bis November dauernden Periode bedeutend zu. In dieser Zeit ist das Wachstum der Körperlänge gering. Es besteht also für die Entwicklung der Kinder während der Schulzeit im allgemeinen das Gesetz, daß erst die Länge, dann das Gewicht zunimmt.

Diese Beobachtungen in einer geschlossenen Anstalt haben deswegen einen bedeutenden Wert, weil die Kinder unter gleichen Bedingungen lebten, während dies sonst in Volksschulen nicht der Fall ist. Bei der guten Verpflegung ist auch die Entwicklung der taubstummen Kinder eher eine bessere, als die der Kinder in den Volksschulen, wie man in Glasgow

zum Beispiel nachgewiesen hat. Wird dieses Resultat auch in anderen Städten und Ländern bestätigt, so muß man annehmen, daß es sich hier um eine normale, gesetzmäßige Regel in der Entwicklung der Kinder handelt, welche sich unabhängig von der Schule vollzieht.

Andere Untersucher nahmen nicht drei, sondern nur zwei Perioden der Entwicklung im Laufe des Jahres an und verlegten die Längenzunahme mehr in die erste, die an Gewicht in die zweite Hälfte des Jahres. Den gleichen Gang im Wachstum hat man auch für jüngere Kinder, welche die Schule noch nicht besuchten, gefunden, wenngleich die Zahl der Untersuchten nicht annähernd so groß ist, wie die der gemessenen und gewogenen Schulkinder. Das erste Lebensjahr kommt gar nicht in Betracht, weil das gesamte Wachstum während desselben ungleich schneller vor sich geht, als später. Daher ist es wohl nur als ein Scherz aufzufassen, wenn ein Schweizer Forscher sich zu der Annahme verstieg, daß die im Sommer geborenen Kinder die zu anderen Jahreszeiten geborenen an Größe übertreffen, daß besonders die im Juli zur Welt gekommenen Knaben und die im August geborenen Mädchen ihre Altersgenossen an Länge überragen.

Während die bisher erwähnten Untersuchungen mehr die Schwankungen der Entwicklung im Laufe eines Jahres zum Gegenstande hatten, haben andere die gesamte Entwicklung während der Schulzeit von diesen Gesichtspunkten aus zu erforschen versucht und sind zu Schlüssen gekommen, welche sehr lehrreich und auch praktisch wichtig sind. Mit am gründlichsten sind die Beobachtungen, welche ein schwedischer Forscher, Axel Key, an 15 000 Knaben der mittleren und höheren Schulen angestellt hat, und über welche er auf dem internationalen medizinischen Kongresse in Berlin in der zweiten allgemeinen Sitzung berichtet hat. In der gesamten Entwicklung des Kindes während der Schulzeit sind ebenfalls drei Perioden zu erkennen. Die erste währt zwei bis drei Jahre und zeichnet sich durch ein mäßiges Wachstum aus; dann aber tritt in der zweiten Periode ein Stillstand ein, während in der dritten die stärkste Entwicklung jedes Kindes vor sich geht, nämlich in der Pubertät. Wie bei der alljährlichen Entwicklung, geht auch bei der gesamten das Längenwachstum der Gewichtszunahme voraus. Aber ein wesentlicher Unterschied macht

sich von der zweiten Periode ab in der Entwicklung der Geschlechter geltend. Die zweite Periode, die der schwachen Entwicklung, währt bei Knaben länger als bei Mädchen. Während bei Knaben erst mit dem 14. Jahre die Pubertät anzuheben pflegt, beginnt bei Mädchen schon im 10. Jahre das Längenwachstum, das im 14. bereits seinen höchsten Gipfel erreicht. Die Gewichtszunahme vervollkommnet sich bei beiden Geschlechtern natürlich erst später. Bei dieser verschiedenen Entwicklung der Geschlechter ist es erklärlich, daß die Knaben bis zum 11. Jahre die Mädchen an Größe und Gewicht übertreffen, während von da ab bis zum 16. Jahre die Mädchen einen viel reiferen Eindruck machen, als die Knaben gleichen Alters.

Andere Erfahrungen als in Mittelschulen, deren Zöglinge sich zum großen Teile aus den besser situierten Kreisen rekrutieren, hat man in einigen Volksschulen verschiedener Länder gemacht, deren Insassen den ärmeren Teilen der Bevölkerung entsprossen sind. Bei diesen Kindern ist, wie sich herausstellte, die Periode der schwachen Entwicklung länger als bei Kindern der höheren Schulen. Sie reifen langsamer für die dritte Periode, die Pubertätszeit, heran, aber dann holen sie das Versäumte in der Regel schnell nach, und sind am Schlusse so weit, wie die Kinder aus wohlhabenderen Kreisen, vorausgesetzt, daß nicht Not und Entbehrungen oder häusliche Fabrikation und andere gewerbliche Beschäftigungen die Entwicklung dauernd geschädigt hat. Bei solchen Kindern liegt zweifellos die Gefahr vor, daß sie in ihrer Entwicklung für immer zurückbleiben. Bei dem Vergleich der in verschiedenen Staaten angestellten Versuche ergeben sich einige Unterschiede, welche sehr zu denken geben. So ist der geringste Unterschied in dem Gange der Entwicklung bei den Kindern amerikanischer Volksschulen, was man darauf zurückführen kann, daß die Lebenshaltung dort im ganzen eine ausreichende ist. Dagegen ist der Unterschied in der Entwicklung zwischen den Kindern ärmerer und wohlhabenderer Klassen in England und in Italien, zum Beispiel in Turin, ein sehr bedeutender. Bei den Mädchen spielen bekanntlich außerdem noch für den Eintritt der dritten Periode, der Pubertät, die Rasseneigentümlichkeiten und die Nationalität sehr mit.

Wenn diese Untersuchungen ergeben haben, daß bei allen

Kindern sowohl im Laufe eines Jahres, als im Verlaufe der gesamten Schulzeit Perioden schwacher Entwicklung sich einstellen, so wird man verlangen dürfen, daß die Schule diese einigermaßen berücksichtigt und nicht die größten Aufgaben und Anstrengungen gerade in die Zeit schwächster Entwicklung legt. Was das einzelne Schuljahr anbetrifft, so müßte man auf Grund obiger Resultate bezweifeln, ob es zweckmäßig ist, die Schulprüfung gerade auf den Schluß des Winters zu verlegen. Es wäre mit Rücksicht auf die Zeit schwächster Entwicklung auch geboten, die Osterferien zu verlängern. Bei den großen Ferien käme es auf den Anfangstermin nicht so genau an, da sie ja in die Zeit stärksten Wachstums fallen. In der Tat beginnen ja auch in Sachsen und im Rheinland die großen Ferien erst Mitte August, während sie bei uns im Juli anzufangen pflegen. Die gute körperliche Entwicklung in dieser Zeit ist nicht nur auf die Ferien, sondern auf Gründe zurückzuführen, die in der Konstitution des Menschen, im Klima etc. liegen.

Ebenso wenig darf man daher die Schädigungen an der Gesundheit und die Erkrankungen allgemeinen Natur, welche während der Zeit der schwächsten Entwicklung sich zeigen, ohne weiteres der Schule zur Last legen, aber man darf verlangen, daß die Schule Rücksicht auf diese nimmt. Es gibt einige Statistiken, welche eine steigende Zunahme der Kränklichkeit in den aufsteigenden Klassen festgestellt haben wollen. Aber diese Statistiken kranken einerseits daran, daß der Begriff der Kränklichkeit noch nicht sicher definiert werden kann. Wenn man habituelles Kopfweh, Bleichsucht und ähnliche Zustände dazu rechnet, so ist noch kein sicherer Maßstab gegeben für den Zustand der Gesundheit, da verschiedene Ursachen sie hervorrufen können. Namentlich ist der Kopfschmerz ein so vieldeutiges Symptom, daß man ihn nicht als einen Maßstab für die Gesundheit ansehen kann. Die Zahlen, welche nach obigem Begriffe der Kränklichkeit in den Mittelschulen Schwedens von Axel Key gefunden sind, haben allerdings eine erschreckende Höhe. Unter den 15000 Knaben will er 40 Prozent und mehr, unter 3000 Mädchen 61 Prozent Kränkliche gefunden haben. Wie muß es da erst in den Volksschulen mit der Kränklichkeit bestellt sein! Man muß aber dabei berücksichtigen, daß die Kinder wohlhabender Kreise

durch Nebenstunden, durch Klavierunterricht und auch dürch Vergnügungen aller Art mehr angestrengt werden, als die Kinder aus weniger bemittelten Kreisen. In anderen Ländern sind solche Untersuchungen noch wenig gemacht worden, außer in Dänemark und in Deutschland, in Dänemark auch in Volksschulen. Überall zeigte sich übereinstimmend die Tatsache, daß die Kränklichkeit in der Zeit der schwächsten Entwicklung von Klasse zu Klasse an Frequenz zunimmt, und zwar am meisten in den ersten drei Jahren, etwas weniger in den folgenden dreien. Erst mit dem Beginn der dritten Periode, der Pubertät, fängt die Häufigkeit der Kränklichkeit zu sinken an. Mit Recht zieht Axel Key aus seinen Untersuchungen den Schluß, daß trotz der beständig gleichmäßig wachsenden Aufgaben der Schule die Kränklichkeit doch nicht im gleichen Maße bis zum Schlusse zunimmt; folglich kann diese Zunahme nicht in der Organisation der Schule, sondern nur in der Konstitution des Kindes liegen. Wenn auch die Zahlen, wie gesagt, keinen Anspruch auf absoluten Wert machen können, so lehren sie doch, daß die Kränklichkeit nicht hauptsächlich dem Schulbesuche, sondern der natürlichen Entwicklung und den allgemeinen hygienischen Verhältnissen zuzuschreiben ist.

Die Eltern und die Gemeinden sollten aus diesen Tatsachen lernen, daß es zunächst für die Gesundheit des Kindes auch während der Schulzeit auf die häusliche Pflege ankommt, und daß man gerade in der Zeit der schwächsten Entwicklung darauf bedacht sein muß, das Kind vor Schädlichkeiten zu schützen, körperlich und geistig. Damit soll nicht gesagt sein, daß es nicht auch Pflicht der Schule ist, auch an ihrem Teile alles zu vermeiden, was gerade während der schwächeren Zeit der Entwicklung die Gesundheit des Kindes benachteiligen kann. Wie das im einzelnen zu machen ist, das wird eine einsichtige Schulleitung am besten selbst herauszufinden wissen. Der Arzt und der Baumeister stehen ihr gern beratend zur Seite.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 21. April 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Martens.
Schriftführer: Herr Neumann.

Geschäftlich gelangte zur Mitteilung, daß unser bisheriges Mitglied, Herr Dr. med. Gallewsky, fortan als außerordentliches Mitglied geführt wird, da er seinen Wohnsitz nach Stuttgart verlegt hat.

Herr Bärwald nahm sodann das Wort zu seinem Vortrage:

Zur Psychologie der geistigen Geschichte.

Die Eigenart historischer Epochen besteht, wie die der Individuen, nicht bloß in der Vorherrschaft bestimmter Gedanken und Gefühle, sondern auch allgemeiner Anlagen und psychischer Funktionen. So werden auch „Zeitgeistindividuen" zu einem Objekt differentiell psychologischer Analyse. Eine solche versucht der Vortrag an der klassischen Periode deutschen Geisteslebens und ihrem Widerspiel, der Gegenwart, durchzuführen. Die erstgenannte Zeit war in ihrer künstlerischen Produktion charakterisiert durch das Vorherrschen des formalen (zeiträumlichen) Vorstellungstypus. In der bildenden Kunst überwog das Zeichnerische, in der Musik der strikte, regelmäßige Rhythmus. In der Neuzeit hat der materielle Typus mehr und mehr die Hegemonie gewonnen. Die heutige Malerei ist vorwiegend koloristisch, in der Musik herrscht der sinnliche Klangeffekt, während die strenge Gesetzmäßigkeit der rhythmischen Zeitverhältnisse sich in der romantischen Musik allmählich gelockert hat.

Vielleicht Hand in Hand mit dieser Wandlung geht eine andere, der Übergang vom Primat des abstrakten Typus zu dem des konkreten. In der Goethezeit ist die führende Wissenschaft die Philosophie, die Kunst ist typisch, Gedankendichtung wird kultiviert, in Politik und Lebensführung spielt ethische Reflexion eine große Rolle. Die Gegenwart bietet in jeder dieser Beziehungen den striktesten Gegensatz. Die Goethezeit

steht unter der Kategorie des zeit- und entwicklungslosen Seins, alles Vergängliche ist ihr nur ein Gleichnis, ihre Aufmerksamkeit gehört der Antike, in der sie den ewigen, begrifflichen Ausdruck der Humanität findet. Erstarrung und Epigonentum ist die Gefahr dieser Richtung. Die Gegenwart steht unter der Kategorie des Werdens und der Entwicklung, des Wechsels konkreter Formen. Darum ihre Sucht nach dem Neuen, Modernen, Originellen, ihre Proteusnatur. — Zu Grunde liegt diesem Gegensatz des abstrakten und konkreten Vorstellungstypus die höhere oder geringere Ausbildung jenes Begriffsgefühls, das sich am besten in seiner ästhetischen Verwendung, in der Gedankendichtung, beobachten läßt. Es ist ein halbformales Gefühl, abhängig allein von der Begrifflichkeit der zugehörigen Vorstellungen, das heißt von der Zahl und Verschiedenartigkeit der subsumierten Einzelvorstellungen und ihrer Zugehörigkeit zu differenten Konstellationsgebieten. Dagegen ist es ganz unabhängig von der Qualität der in den Begriff eingegangenen Elemente, läßt sich also keinesfalls, im Sinne der genetischen Gefühlspsychologie, als Verbindung und Mischung der den Teilen des Begriffskomplexes nahestehenden konkreten Gefühle auffassen. (Eigenbericht.)

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Martens, Westmann, Moser.

Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Berichte und Besprechungen.

Compayré, Gabriel, Rektor der Akademie Lyon: Die Entwicklung der Seele des Kindes. Übersetzt von Ufer. Altenburg, Oskar Bonde.

Verfasser geht noch weiter als Preyer in der Wertschätzung der ersten Äußerungen des Kindes. Wenn es seiner Mutter zulächelt, wenn es seine Milchflasche wiedererkennt, so erkennt er darin bereits die wesentlichen Elemente des Urteils. Vom Urteilen zum Schließen ist nur ein Schritt. Also soll das nicht sprechende Kind auch schon Logik haben.

Dagegen ist die Entwicklung des sittlichen Gefühls der Kinder sehr gut geschildert. Die Entwicklungsgeschichte der sittlichen Ideen im Bewußtsein des Kindes gehört zu dem verwickeltsten und schwierigsten, was es in dieser Beziehung gibt. Von vielen Philosophen war die Ansicht vertreten, daß bei den sittlichen und anderen Fähigkeiten dem Angeborenen oder der Erblichkeit eine hohe Bedeutung zuzugestehen sei. Die erste Form des sittlichen Bewußtseins ist die Furcht, die erste Unterweisung im Sittlichen geschieht durch den Willen der gebietenden Eltern. Es findet sich beim Kinde ein natürlicher Bestand der Folgsamkeit. In der angehenden Periode der sittlichen Entwicklung tritt zuerst der Egoismus hervor. In dem noch recht lockeren Gefüge der Gemütszustände des Kindes bildet sich sehr leicht ein Zustand der Zuneigung aus. Die aus Furcht und natürlicher Folgsamkeit zusammengesetzte und auf Sympathie beruhende Moralität des Kindes bildet die Grundlage der Unterscheidung

von Gut und Böse. Mit drei Jahren, sagt Mme. Necker, hat das Kind bereits eine lebhafte Vorstellung vom Guten und Bösen, wenn es auch diese Unterscheidungen noch nicht in den allgemeinen Ausdrücken des Kindes gibt. Verfasser ist der Ansicht, daß die Sittlichkeit sich bildet durch die Erziehung und den Einfluß der sozialen Umgebung. Es ist von großem Interesse, beim Kind Schritt für Schritt den kleinen Wandlungen zu folgen, die das sittliche Wollen ins Dasein rufen, und geschähe es auch nur, um zu zeigen, in welcher Weise die spätere Erziehung und insbesondere allmählich die Selbsterziehung im späteren Lebensalter sich vollzieht. Man braucht auch keine Strafen bei der Erziehung zum Sittlichen anzuwenden.

So erzählt Verfasser eine Beobachtung von der Madame Necker: „Ich habe beobachtet, wie ein kleines Kind, als es in den Augen der Mutter den Ausdruck der Unzufriedenheit las, ohne bedroht oder auch nur gescholten zu werden, zu spielen aufhörte und sich schluchzend in einer dunklen Ecke verbarg, indem es das Gesicht der Wand zukehrte." Im allgemeinen haben Kinder von vornherein eine Zuneigung zu ihren Eltern, sobald das erste Lächeln sich gezeigt hat. So führt der Verfasser von einem seiner Kinder an, daß es schon in den ersten Monaten sich durch eine sanfte und zärtliche Stimme beim Schreien beruhigen ließ, und wenn es in der Nacht aufwachte, wobei es sich leicht aufregte, sich schon beruhigte, wenn der Vater die Hand des Kindes in die seinige nahm oder ihm dieselbe auf die Stirn legte.

Das letzte Kapitel behandelt das Ichgefühl und die Persönlichkeit. Preyer legt bei seinen Beobachtungen besonderes Gewicht auf die Art, wie das Kind sich selbst oder wie es sein Spiegelbild betrachtet. Nach ihm würde es genügen, daß sich das Kind von dem Spiegelbilde unterscheidet, um die Behauptung zu rechtfertigen, es habe „der Übergang vom ichlosen Zustand des Säuglings, der noch nicht deutlich sehen kann, zum Zustande des entwickelten Ichs, das sich vom Spiegelbilde und von anderen und deren Spiegelbildern unterscheidet", vollzogen.

Mit Recht bezweifelt der Verfasser diesen Schluß Preyers. Das Kind erkennt doch nicht, daß das Spiegelbild es selbst sei. Dafür spricht auch die Beobachtung, die Preyer machte, indem er in der 57. Woche dem Kinde einen kleinen Handspiegel vor das Gesicht hielt. Es sah das Bild an und fuhr dann mit der Hand hinter den Spiegel, dieselbe suchend hin und her bewegend. Preyer hat dagegen richtig erkannt, daß, wenn das Kind ich sagt, es sich doch nicht seiner Persönlichkeit bewußt wird. Ref.'s Junge hat mit $2^1/_2$ Jahren ich gesagt, aber er hat im Spiegel sich nicht erkannt. Sully bemerkt, daß Ichbewußtsein selten vor dem dritten Jahre auftritt; Verfasser nimmt an, daß es nicht vor dem vierten Jahre zustande kommt.

Man kann unbedenklich behaupten, sagt Verfasser zum Schluß des letzten Kapitels, daß das Kind mit vier Jahren seine erste Entwicklung abschließt. Wenn man in diesem Alter eine Musterung der Bewußtseinszustände anstellt, so ergibt sich, daß keine einzige wesentliche Richtung fehlt. Die weitere Entwicklung wird kräftiger; was noch schwach und kümmerlich ist, wird stärker und lebhafter. Die Sinne werden täglich neue Erwerbungen

machen und das Gedächtnis wird seine Schätze vermehren. Die Kenntnisse werden sich erweitern; aber die Werkzeuge sind in Stand gesetzt. Die Aufmerksamkeit wird an Dauer und Konzentration zunehmen. Der Wille wird in der größeren Hemmungsfähigkeit und Beständigkeit der Ideen eine feste und widerstandsfähigere Stütze finden. Kurz, alle Fähigkeiten werden wachsen, und infolge dieses Wachstums wird man in dem begrifflichen Denken eines Gelehrten und in der sittlichen Kraft eines energischen Charakters die kümmerlichen Fähigkeiten, welche die ersten Denkversuche und die ersten Betätigungen des Willens leiten, vielleicht nicht wiedererkennen. Aber es werden dennoch dieselben Fähigkeiten sein, mit dem Unterschiede, der sich aus der Steigerung ergibt, gerade wie die scharf hervortretenden Züge in dem ausdrucksvollen Gesichte des gereiften Mannes — wenn auch in unkenntlicher Gestalt — dieselben zarten und unbestimmten Züge sind, die vor Jahren sein rosiges und lächelndes Kinderantlitz bildeten. Abgesehen von den neuen Elementen, welche die Leidenschaften der Pubertät in dem Menschen erzeugen, kann die Zukunft die einzelnen Fähigkeiten nur vermehren. Mit vier Jahren hat sich die Seele des Kindes ganz entfaltet. Die Rahmen der geistigen Fähigkeiten sind bereit; es handelt sich nur darum, die Rahmen zu füllen. Alle Triebkräfte der Maschine sind an ihrem Platze; sie brauchen bloß in Tätigkeit gesetzt zu werden. Die Skizze verlangt nur die Umwandlung zum Gemälde. Das Kind bedarf nur der Zeit, der Arbeit und Erfahrung, um sich wirklich zum Menschen zu entwickeln. Mit einem Worte — wie annähernd Aristoteles sagt: „Die Natur und die Erziehung haben alles begonnen; die weitere Erziehung hat alles zu vollenden.“

Berlin. Treitel.

Jahresbericht 1903 des Erziehungs- und Fürsorgevereins für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder.

Das Interesse für das Wohl der schwachsinnigen Schulkinder ist im vergangenen Jahre durch den Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder in breite Schichten der Berliner Bevölkerung getragen worden. Wie dem jetzt zur Ausgabe gelangten Jahresberichte des Vorstandes zu entnehmen ist, hat dieses Interesse bereits eine segensreiche Wirkung auf die Entwicklung des Berliner Hilfsschulwesens ausgeübt. Die Gründung des Vereins kam einem allgemein empfundenen Bedürfnisse entgegen; denn als Zweck schwebte dem Verein vor, Interesse und Verständnis für die Ausbildung und Erziehung der geistig zurückgebliebenen Kinder zu wecken und zu beleben und an der geistigen, leiblichen, sittlichen und wirtschaftlichen Förderung dieser Minderjährigen mitzuwirken. Diesen Zweck zu erreichen, haben sich zahlreiche Volkswohltäter, Erzieher und Ärzte, Glieder aller Stände und Berufe von Herzen angelegen sein lassen. In mehreren Sitzungen haben der Verein und seine Kommissionen die theoretische Seite des Zweckes erörtert. Es wurden Vorträge gehalten über das Programm des Vereins, die Organisation der Hilfsschule, die nächsten Ziele der Hilfsschulpä-

dagogik, den Religionsunterricht in der Hilfsschule und die Zwecke einer sozialen Kommission mit Schulausschüssen; es wurde ferner eine Fachbibliothek gegründet, die neuste Hilfsschulliteratur besprochen und die Zehlendorfer Erziehungsanstalt „Am Urban" und die Idiotenanstalt zu Dalldorf besichtigt. Gleichzeitig wurden durch Pfleger und Beiräte die Kinder in der Not des Lebens beraten und die sozialwirtschaftlichen Schwächen der betr. Familien zu heben versucht. Schulausschüsse haben z. B. an verschiedenen Stellen für Frühstücksspeisung und Weihnachtsbescherung der Kinder gesorgt und den abgehenden Schülern Erwerbs- und Lehrstellen vermittelt. Im Sommer 1904 wird die Einrichtung einer Ferienkolonie für ca. 30 geistig zurückgebliebene Kinder geplant. Der Rechnungsabschluß des ersten Jahres ist ein sehr günstiger; er weist eine Mehreinnahme von ca. 3700 Mark auf. Vorsitzender des Vereins ist Herr Königl. Kreisschulinspektor Dr. von Gizycki (Berlin C. 22., Rosenthalerstr. 67). Die Mitgliederzahl des Vereins ist auf ca. 500 gestiegen. Beitrittserklärungen nimmt der Schatzmeister, Herr Alfred Böhm, Berlin SO., Köpenickerstr. 74, entgegen.

An die Leser.

Dr. Hans Zimmer in Leipzig-Reudnitz, Constantinstr. 8, wird von diesem Jahre an (zuerst Januar 1905 für 1904) in unserer Zeitschrift kritische Jahresberichte über die Fortschritte der Geschichte der Pädagogik veröffentlichen. Er bittet um Zusendung aller einschlägigen Arbeiten — Bücher und Aufsätze — und wir fordern auch unsere literarisch tätigen Leser auf, sich durch Zusendung ihrer erziehungsgeschichtlichen Publikationen an Dr. Zimmer die Aufnahme in dessen Jahresbericht zu sichern.

Mitteilungen.

Über den neuen Lehrplan für den Zeichenunterricht der Berliner Gemeindeschulen.

In der Märzsitzung des Berliner Lehrervereins sprach Zeichenlehrer Th. Wunderlich in einem allgemein interessierenden Vortrage über den neuen Lehrplan für den Zeichenunterricht der Berliner Gemeindeschulen. Der Vortragende, der seit zwanzig Jahren in Wort und Schrift für eine Reform des Zeichenunterrichts eingetreten ist, erkannte rückhaltlos die großen Vorzüge an, die der neue Lehrplan vor der ehemals amtlich eingeführten Stuhlmannschen Methode hat, und wies als solche nach: Die Beseitigung des Netz- und stigmographischen Zeichnens, die angestrebte Verbindung des Schulzeichnens mit der zeichnenden Beschäftigung der Kinder im schulpflichtigen Alter, die Verwerfung der Hilfsmittel zum Nachmessen, die Verwerfung des zu weit ausgedehnten Umrißzeichnens nach Holzmodellen und der allzu pedantischen Linienführung, die frühzeitige Verwendung der Farbe und die Einführung des gebundenen Zeichnens. Diese sympathisch zu begrüßenden Neuerungen decken sich fast durchgängig mit den Forderungen, die die „Vereinigung zur Förderung des Zeichenunterrichts" seit Jahren vertreten hat. Leider enthält der neue Lehrplan eine Reihe von Bestimmungen, die eine gedeihliche Fortentwicklung des Zeichenunterrichts aufs ernsteste bedrohen. So muß das für die Unterstufe geforderte Gedächtniszeichnen als ein pädagogisch-psychologisches Experiment gewagtester Art bezeichnet werden, weil es den einfachsten didaktischen Grundsätzen zuwiderläuft. Das Zeichnen auf aufstellbaren Ständern hat eine Reihe erheblicher Mißstände im Gefolge, ohne für die Ausbildung der Handgeschicklichkeit dauernden Nutzen zu gewähren. Aus ästhetischen und technischen, wohl auch aus hygienischen Gründen ist das Zeichnen mit Kohle auf Papier abzulehnen. Die für den weiteren Unterricht unbedingt nötigen Formenelemente bleiben ganz unberücksichtigt. Die Forderungen für die Mittel- und Oberstufe sind in mehrfacher Hinsicht viel zu hohe, was am besten durch die Tatsache illustriert wird, daß sie mit den Plänen der höheren Gymnasialklassen und der Seminare vielfach wörtlich übereinstimmen. So ist das Zeichnen nach lebenden Pflanzen und

ausgestopften Tieren im Hinblick auf die in der Volksschule obwaltenden Verhältnisse für lange Zeit, wohl für immer, undurchführbar. Auch kann die freie Wiedergabe von Formen mit dem Pinsel ohne Vorzeichnung von zehnjährigen Volksschülern kaum gefordert werden. Die Wahl der Objekte, besonders getrockneter Blätter und farbiger Schmetterlinge, erscheint verfehlt und steht im Widerspruch zu dem Grundgedanken des Reformplanes. Für die oberen Klassen der Mädchenschule müßte — unter Verzicht auf das Projektionszeichnen — auf solche Zierformen Rücksicht genommen werden, die mit den weiblichen Handarbeiten in Beziehung stehen. Vor allem aber liegt diesen Klassen aus erziehlichen und praktischen Gründen die Pflege des farbigen Pflanzenornamentes ob, und es muß bedauert werden, daß das Ornamentzeichnen ausgeschaltet ist. Der kunstgewerbliche Zeichner kann, der Mode nachgebend, darauf verzichten, die Schule nicht. Das deutsche Kunstgewerbe ist durch die strenge, vielseitige Schulung, welche sowohl das Ornament- als Naturzeichnen umfaßt, zur Blüte gelangt; darauf jetzt zu verzichten, hieße die Forderungen des gewerblichen Lebens unberücksichtigt lassen und einer schädlichen Einseitigkeit Raum geben. Eine Revision des neuen Planes müßte daher nachdrücklich angestrebt werden. In einer zweistündigen allseitigen Debatte fand diese Kritik die lebhafteste Zustimmung der großen Versammlung; namentlich wurden die in den gegenwärtigen Schuleinrichtungen begründeten Schwierigkeiten, die den Eltern zugemuteten hohen Ausgaben und die ungenügenden Ergebnisse der bisherigen Versuche näher beleuchtet. Doch wurde andererseits betont, daß dem Plane ein durchaus richtiges Prinzip zu Grunde liegt: die Entwicklung künstlerischer Ausdrucksfähigkeit; nur ist dieser Gedanke in die Praxis umgesetzt worden, noch ehe hinreichende Erfahrungen gesammelt waren, ein Umstand, der alle angeführten Mängel erklärt, aber auch die Hoffnung erweckt, daß die nächste Zukunft bereits eine Klärung der Ansichten und die notwendige Revision des Planes bringen wird. (Berliner Tageblatt).

An der Quelle.

Wenn in den großen Städten einmal einer nicht nach der Schablone geartet ist, so wird er mit dem Epitheton eines Originals beehrt, und die Zeitungen beeilen sich, die kurzweilbedürftige Welt mit seinen Sonderlichkeiten und Wunderlichkeiten zu unterhalten. Und tritt so ein Kauz einmal vom Schauplatz seiner närrischen Eigenwelt ab, so sind ihm meist allerlei aufmerksame Nekrologe gewiß.

Einer, der auf einer weltfernen Landscholle lebte, ist vergessen worden. Seine Heimat war der schleswigsche Küstenstrich der Nordfriesen, und sein kleines, schiefes, strohgedecktes Häuschen war so bescheiden und unscheinbar wie der Mann selbst. Es lag inmitten der durch blinkende Wassergräben getrennten Marschwiesen, -Weiden und -Äcker, die Fahrwege gingen in großen Bogen um das Häuschen herum, und nur ein primitiver Fußsteig stellte eine Verbindung mit ihnen her. Die Marschbewohner benützten aber meist auch diesen nicht, wenn sie den wunder-

lichen Mann in seinem Heim aufsuchen wollten, sondern bewaffneten sich mit den landüblichen, etwa drei Meter langen Springstangen zum Übersetzen der oft recht breiten Gräben und schlugen einfach den Richtweg quer über die Felder ein.

Auf diesem Wege machte auch ich die turnerischen Übungen mit der Springstange mit, als ich im ersten Sommer des neuen Jahrhunderts eine junge, blonde, blauäugige Friesin als Frau heimholen wollte und mit einiger Verwunderung zum ersten Male näheres über den Kauz zu hören bekam.

Sein Name: Sirke Peph. Alter: so um die fünfzig. Stand: Rentner. Die Renten waren ihm aber nicht sehr reichlich zugefallen — ich hörte von einigen 300 Mark —, und das war einmal der Grund, weshalb er sich weder verheiratet hatte, noch sich irgend eine Bedienung hielt, und dann auch dafür, daß er sich die Erwerbung eines Nebenverdienstes angelegen sein ließ.

In der Art dieser Einnahmequelle aber, die ihn fast in ganz Nordfriesland berühmt gemacht hatte, lag seine Originalität. Er hatte nur die ländliche Schule besucht und galt doch allgemein als „Gelehrter"; er hatte niemals Unterricht im Zeichnen gehabt und sich doch darin eine Fertigkeit angeeignet, daß ihm von der ländlichen Bevölkerung auch die Qualität der „Künstlerschaft" zuerkannt wurde. Und als Gelehrter und Künstler „lud" er die nahen und fernen Nachbarn zu sich, erhob ein „Entree", dessen Grenze nur nach unten auf einen Nickel festgesetzt, nach oben aber dem Belieben anheimgestellt war, und hielt den Gästen „Vorträge", die er an großen Tafeln mit buntfarbigen „Handzeichnungen" erläuterte.

Da sprach er über „Mähmaschinen", und da meilenweit in der Umgegend keine solche in Gebrauch war, zerbrachen sich die Leute mit einigem Recht den Kopf, aus welchem Brunnen er seine Kenntnisse heraufgeholt haben konnte.. Ein anderes Mal knüpfte er an einen Vorfall in der Gemeinde an und überraschte nicht weniger durch sein fabelhaftes Wissen. Dem einzigen noch dänenfreundlichen Bauern der Gegend war der Daneborgorden verliehen worden, und Sirke Peph wußte vom preußischen „Pour le mérite" für Krieg und Frieden Bescheid bis zum siamesischen Orden des weißen Elefanten und dem der aufgehenden Sonne des Japanerreiches! Von seinen botanischen Kenntnissen sprachen Vorträge und Tafeln über „Giftpflanzen", „eßbare und giftige Pilze", „insektenfressende Pflanzen" und „Epiphyten" (die Halbschmarotzer hatten durch den rätselhaften Titel die Neugierigen besonders angelockt). Geschichtliche Ausschnitte bot er mit den Bildern über die deutschen Reichskleinodien und die Anfänge der „schwarzen" (Buchdrucker-) Kunst.

Wohl mit am meisten aber überraschte er in dem wieder „aktuellen" Vortrage „Hochzeitskleider", den er zu Ehren der jungen Braut angesagt und zu dem er auch den Bräutigam eingeladen hatte.

Es war ein schöner, heller Sommertag, als der kleine, bucklige, grauhaarige Peph uns vor seinem Häuschen empfing und die Braut mit einer im Zimmer gezogenen Rose erfreute. Schon die zehn oder mehr Springstangen, die zu den Seiten der niedrigen. zweiteiligen Haustür gegen

das Dach gelehnt waren, ließen erkennen, daß bereits zahlreiche Besucher anwesend sein mußten, und in der Tat war das niedrige Stübchen des Kauzes fast bis auf den letzten Platz besetzt. Das interessante Thema hatte namentlich die weibliche Welt stark angezogen, und die Spannung, was der Allerweltwisser von der verwickeltsten aller Toilettenfragen verstehen würde, war eine lebhafte.

Peph stellte in der Nähe der bleigefaßten Fenster eine offenbar selbstgefertigte Staffelei auf, holte eine kleine Traglast von etwa meterhohen und -breiten Tafeln herbei, entfernte ein Deckblatt — und entlockte den Gästen ein einziges, heiteres Lachen. „Das sind ja Vögel!" — „Jawohl, im Hochzeitskleide", entgegnete er würdig und dozierte ernst über den Schmuck mancher Arten der gefiederten Welt zur Zeit der Paarung. „Das ist Temmincks Tragopan mit aufgeblasenem Kehlsack und aufgerichteten Hörnern", „das ist der gehörnte Glockenvogel", „das ist ein balzendes Präriehuhn". . . . Der siebenten oder achten Tafel aus der Vogelwelt folgten solche mit Amphibien und Reptilen. „Die Molche bekommen zur Paarungszeit einen mannigfach gezackten oder wellig gebogenen, vom Nacken bis zum Schwanze laufenden Kamm, den sie nachher wieder verlieren". „Auch die Reptile entfalten ihre höchste Farbenpracht zur Zeit der Paarung, wie z. B. die farbenwechselnde Galeote oder Schönechse und der Fliegende Drache." „Die im mittleren und südlichen Europa häufige Smaragdeidechse erhält neben der Farbensteigerung des Gesamtkleides einen prächtig himmelblauen Kehlfleck."

Die phantastischen Zeichnungen des Kauzes wurden belacht, mehr noch bezweifelt. „Jst das aber auch alles so wahr?" fragte eine der schelmäugigen Blondinen, und „gewiß und wahrhaftig!" versicherte der „Gelehrte", dessen „Künstlerschaft" übrigens auch mir einige Achtung abgewonnen hatte.

„Ja, und woher hast du das alles, Sirke?"

„Ja, das war aber sein Geheimnis und sollte es bleiben. „Jck fleeg mit de Swulken in de Willt un kiek mi dar üm", versetzte er ausweichend.

Und ich mochte nicht verraten, daß die Schwalben allein flogen und Sirke Peph ihnen auch nicht zu folgen brauchte, weil er die schier unerschöpfliche „Quelle" für alle seine gelehrten und künstlerischen Bedürfnisse in einer Reihe von dicken Bänden im eigenen Heim hatte und nur zu kapieren und zu kopieren brauchte — aus dem „Großen Meyer".*)

Gustav Treu.

*) **Meyers Grosses Konversations-Lexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148000 Artikel und Verweisungen auf über 18240 Seiten Text mit mehr als 11000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrationstafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Bibliotheca pädo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

d. Besondere Zustände des Seelenlebens (Schlaf, Hypnose, Neuro- und Psychopathologie), Individual-, Sozial- und Tierpsychologie.

Fortsetzung.

1049. Boas, F.: The Mind of Primitive Man. Science, N. S., 1901, XIII, 281—289.

1050. Bölsche, W.: Die Entwicklungslehre im 19. Jahrhundert. 67 S. Aus: Am Anfang des Jahrhunderts. 2. Hft. Berlin, Verlag Aufklärung.

1051. Bos, C.: Contribution à la théorie psychologique du temps. Rev. Phil., 1900, L, 594—613.

1052. Bouglé, C.: L'idée moderne de la nature (différenciation, hérédité, concurrence). Rev. de Mét. et de Mor., 1901, IX, 529—555.

1053. Bouvier, E. L.: Les habitudes des Bembex (monographie biologique). Année Psychol., 1900 (1901), VII, 1—68.

1054. Braun, F.: Weihe und Spielraum des Temperaments bei einigen Arten der Sperlingsvögel. Journal für Ornithologie, S. 190—209.

1055. Bregenzer: Tierisches Sittlichkeits- und Rechtsgefühl. (Aus: Deutscher Tierfreund.) 41 S., Leipzig 1901, H. Seemann Nachf.

1056. Brush, C. E. und Fayerweather, R.: Observations on the Changes in Bloodpressure During Normal Sleep. Amer. Journ. of Physiol., 1901, V, 199—210.

1057. Buckley, E.: Relation between Early Religion and Morality. Internat. Mo., 1900, I, 577—617.

1058. Bulliot, P.: De la classification des caractères et de la physiologie humaine. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 377—386.

1059. Bulliot, R. P.: (übersetzt von K. Steininger.) Klassifikation der Charaktere und die menschliche Physiologie. Mitteilungen des wissenschaftlichen Vereins für Okkultismus in Wien, 2. J., S. 35—37.

1060. Cantalupo, R.: Durch allgemeine Äthylchloridnarkose verursachte feine Veränderung der nervösen Centralorgane. Wiener medizinische Wochenschrift, S. 2150—2155, 2210—2214, 2260—2263, 2304—2307, 2359, 2397, 2443.

1061. Chamberlain, A. F.: Some Recent Anthropometric Studies. Pedag. Sem., 1901, VIII, 239—257.

1062. Charpentier, A.: Un procédé pour produire l'hypnose profonde chez des sujets réfractaires. Rev. dell' Hypnot., 1899, XIV, 236—241.

1063. Chollet: La Psychologie du surnaturel. Rev. de Philos., 1901, 133—145.

1064. Claparède, E.: Les animaux sont-ils conscients? Rev. Philos., 1901, LI, 481—498.

1065. Colville, W. I.: Mental Therapeutics. 80 S., London, J. Heywood.

1066. Coupin, H.: Coléoptères intelligents. La Nature, 1901, XXIX, 82—84.

1067. Coupin, H.: Les animaux se cachent-ils pour mourir? La Nature, 1901, XXIX, 26.

1068. Cocq: La psychothérapie. Rev. Méd., 1901, X, 100—101, 116—117, 132—133, 166—167, 182—183, 195—196.

1069. Daffner, Frz.: Anthropologische Beiträge zur Kenntnis der Gesichtsbildung. Archiv für Anthropologie, Braunschweig, 27. B., S. 337—364.

1070. Dantec, le: L'unité dans l'être vivant. Paris, Alcan, 1901.

1071. Dantec, F. le: L'individualité et les caractères acquis. Rev. Scient., 4e S., 1901, XVI, 456—460.

1072. Dantec, F. le: La définition de l'individu. Rev. philos. 51 (1), 13—35, 151—172. 1901.

1073. Deniker: Les races et les peuples de la terre. Paris, Schleicher, 1901, VII + 692 S.

1074. Deutsch, W.: Über die Unhaltbarkeit der Theorie der Hirnblutleere im Schlafe. Wien. med. Wochenschr., 1901, LI, 1499—1504, 1547—1553.

1075. Dewey, R.: Mental Therapeutics in Nervous and Mental Diseases. Amer. Journ. of Insan., 1900, LVII, 661—687.

1076. Dickinson, G. L.: The Meaning of Good. Glasgow, Maclehose. 1901. Pp. xv + 231.

1077. Dorner, A.: Zur Geschichte des sittlichen Denkens und Lebens. 9 Vorträge. 199 S. Hamburg 1901, L. Voss.

1078. Dove, C. C.: Is the Sense of Duty the Offspring of Self-Love? Westminster Rev., 1901, CLV, 541—546.

1079. Drews, A.: Ästhetisches Verhalten und der Traum. Preussische Jahrbücher, 104. B., S. 385—401.

1080. Duboc, J.: Die Lust als sozialethisches Entwicklungsprincip. Psychische Studien, S. 549—555.

1081. Duché, E.: De la précocité intellectuelle; étude sur le génie. (Thèse.) Paris, 1901.

1082. D u g a s, L.: L'entêtement: étude psychologique. Rev. philos. 51 (6), 561—569. 1901.

1083. D u n a n, C.: Les principes de la morale. I. Le souverain bien. II. La conscience morale. III. La loi morale. Rev. Philos., 1901, LI, 252—279, 360—384, 594—624.

1084. D ü n g e s, A.: Das Problem des Todes. Vierteljschr. f. wiss. Philos. XXV (1 und 2), 1—18 und 171—189. 1901.

1085. D u p r a t, G. L.: Psychologie de l'animal. Revue Universelle, 1901, I, 128—130.

1086. E d e r, A. P.: Bedeutung der Bewusstseins-Beeinflussung. Mitteilungen des wissenschaftlichen Vereins für Okkultismus in Wien, 2. J., S. 41—42, 49, 71.

1087. E i m e r, Th.: Die Entstehung der Arten auf Grund von Vererben erworbener Eigenschaften nach den Gesetzen organischen Wachsens. 3. Tl. Vergleichend anatomisch physiologische Untersuchungen über das Skelett der Wirbeltiere. 263 S. Leipzig 1901, W. Engelmann.

1088. E k e m a, D.: Etwas über menschliche und tierische Intelligenz. Magazin für Litteratur, No. 17, 18.

1089. E l l i s, Havelock.: Studies in the Psychology of Sex. Sexual Inversion. 2. ed. Philadelphia, Davis Company, 1901, 270 S.

1090. E l l w o o d, C. A.: The Theory of Imitation in Social Psychology. Amer. Journ. of Sociol., 1901, VI, 721—741.

1091. E m e r y, C.: Les insectes sociaux et la société humaine. Rev. d'Econ. Polit., 1901, XV, 26—41.

1092. E n j o y, P. d'.: Le serment à travers les âges et les peuples. Rev. Scient., 4e S., 1901, XV, 369—372.

1093. F a r e z, P.: Suggestion During Natural Sleep. J. of Ment. Pathol., 1901, I, 34—39.

1094. F a r e z, P.: L'hypnotisme et l'evocation du subconscient. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 670—674.

1095. F e a r o n, D. R.: Histrionic Capacity of Grey Parrots. Nature, 1901, LXV, 127.

1096. F é r e, C.: L'influence des excitations sensorielles sur le travail. Compt. rend. Soc. de Biol., Paris, 1900, LII, 813—815.

1097. F é r é, C.: Note sur la rapidité des effets des excitations sensorielles sur le travail. Compt. rend. Soc. de Biol., Paris, 1900, LII, 845—846.

1098. F e r r a r i, J. C.: De la divination de la pensée. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 132—136.

1099. F i c k e r, P.: Religionslose Moral ein Unding. Ein Beitrag zu der Frage nach dem Werden und Wesen der Sittlichkeit. 40 S. Aus: Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Hrsg. v. E. v. Ungern-Sternberg und Th. Wahl. 197. Hft. Stuttgart, Ch. Belser.

1100. F i e l d e, A. M.: A Study of Ant. Proc. Acad. Nat. Sci. Phila. 1901, LIII, 425—449.

1101. F i s c h e r, E.: Experimentelle Untersuchung über durch Vererbung erworbene Eigenschaften. Allgemeine Zeitschrift für Entomologie, S. 49.

1102. F l o u r n o y, T.: Observations psychologiques sur le spiritisme. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 102—112.

1103. F o e r s t e r, W.: Himmelskunde und Weissagung. 35 S. Berlin 1901, Dr. J. Edelheim.

1104. F o r e l, A.: Die psychischen Fähigkeiten der Ameisen und einiger anderer Insekten mit einem Anhang über die Eigentümlichkeiten des Geruchsinnes bei jenen Tieren. Vortr. München, Reinhardt. 1901. 57 S.

1105. F o s t e r, H. H.: The Necessity for a New Standpoint in Sleep Theories. Amer. Journ. of Psychol. XII, 2. S. 145—177. 1901.

1106. F o u r g u e t: Les faux témoins. Essai de psychologie criminelle. Châlon-sur-Saône, 1901.

1107. F r e u d, S.: Über den Traum. Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens von Loewenfeld und Kurella. VIII, 307—344. 1901.

1108. F r e u d, S.: Psychopathologie des Alltagslebens (Vergessen, Versprechen, Vergreifen), nebst Bemerkungen über eine Wurzel des Aberglaubens. (Aus: Monatsschr. f. Psychiatr. z. Neurol.) Berlin, S. Karger, 1901, 8°, 80 S.

1109. F r e u d e n t h a l: Hat die Schule von Nancy recht? (Zur Suggestionsfrage). Das Wort, S. 382—388, 411—416.

1110. F r e y b e, A.: Ursprung der Sitte. Neue kirchliche Zeitschrift, S. 694—716.

1111. F r i e d m a n n, M.: Über Wahnideen im Völkerleben. (Löwenfeld und Kurella, Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens, H. VI, VII.) Wiesbaden, Bergmann, 1901. Pp. 100.

1112. F r i e d m a n n, M.: Über die Grundlage der Zwangsvorstellungen. Psychiatr. Wochenschr., 1901, III, 40.

1113. F u r e t, L.: De la narcolepsie. (Thèse.) Paris 1901.

1114. G a r d a i r, J.: Les vertus naturelles. Paris, Lethielleux, 1901.

1115. G a r n e r, R. L.: Apes and Monkeys, their Life and Language. Boston, Ginn & Co., 1900. Pp. 297.

1116. G e n t r y, T. G.: Intelligence in Plants and Animals. New York, Doubleday, Page & Co., 1900.Pp. 489.

1117. G e r h a r d i: Über Anschauung. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1901, XIV, 1.

1118. G i e s s l e r, C. M.: Die Grundtatsachen des Traumzustandes. Allg. Zeitschr. f. Psychiat., 1901, LVIII, 164—182.

1119. G i r o d, P.: (Marshall, W., Übers.) Tierstaaten und Tiergesellschaften. Leipzig, Seemann Nachf., 1901.

1120. G l e n n i e, J. S. Stuart: The Law of Historical Intellectual Development. Internat. Mo., 1901, III, 444—468.

1121. G o b i n e a u: Versuch über die Ungleichheit der Menschenrassen. Deutsch v. L. Schemann. 4. Bd., 380 S. Stuttgart F. Frommann.

1122. G o m b a u l t, Abbé: L'imagination et les états préternaturels. Blois, Migault, 1901.

1123. G r a f é, A.: Un nouveau liseur de pensée; contribution à l'étude de l'hyperesthésie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 676—696.

1124. Grohmann, A.: Suggestion durch Briefe. Zürich 1900, E. Rascher, 80 S.

1125. Grohmann, A., Pick, A.: Weiteres über „Suggestion durch Briefe." Zeitschr. f. Hypnot., 1901, X, 267—270, 271—273.

1126. Groos. (Dirr, A., Trad.): Les jeux des animaux. Paris, Alcan, 1901.

1127. Gross, F. W.: Übertragung menschlicher Seelenzustände auf unsre Haustiere. Psychische Studien, S. 544—549.

1128. Gross, O.: Soziale Hemmungsvorstellungen. Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik, 7. B., S. 123—131.

1129. Grosse, E.: Wundts Völkerpsychologie. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum etc., S. 578—583.

1130. Groppali, A.: Psicologia sociale e psicologia collettiva. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 737—739.

1131. Gystrow, E.: Sozial-pathologische Probleme der Gegenwart. Sozialistische Monatshefte, S. 288—295, 327—334.

1132. Hachet-Souplet: Expérience pratiquée sur un lion, au muséum. Rev. de Psychiat., 1901, IV, 179.

1133. Hall, L.: Evolution of Consciousness. London, Williams und Norgate, 1901. Pp. 152.

1134. Haller, W.: Was muss man vom Hypnotismus und Suggestion wissen? Allgemeinverständlich beantwortet. 69 S. Berlin 1901, H. Steinitz.

1135. Headley, F. W.: Problems of Evolution. New York, T. Y. Crowell & Co., 1901. Pp. xvi + 373.

1136. Herzheim, A.: Charakter und Schädelform. 39 S. Berlin 1901, K. Siegismund.

1137. Hessler, R.: Redreaming Dreams. Psychol. Rev. VIII (6), 606—609. 1901.

1138. Hielle, Cl.: Moralischer Wert der hypnotischen Suggestion (nach J. D. Quackenbos). Mitteilungen des wissenschaftlichen Vereins für Okkultismus in Wien, 2. J. S. 10—12.

1139. Holzapfel, R.: Panideal. Psychologie der sozialen Gefühle. Mit einem Vorwort von E. Mach. 233 S. Leipzig 1901, J. A. Barth.

1140. Hudson, T. J.: The Law of Psychic Phenomena. (25th ed.) Chigaco, McClurg & Co., 1901. Pp. xviii + 409.

1141. Hundhausen, Th.: Wie die Tiere reden. Natur und Haus, S. 185.

1142. Hutchinson, H. G.: Dreams and their Meaning. London, Longmans, Green. 1901. Pp. 326.

1143. Jelgersma: Quelques observations sur la phychologie des foules. 5. Congrès international d'anthropologie criminelle, tenu à Amsterdam en 1901. Rapports. 1. fasc.

1144. Joire, P.: Les faux témoignes suggérés. Rev. de l'Hypnot., 1899, XIV, 196—202.

1145. Kazodowsky, A. D.: Zur Frage nach dem Zusammenhange von Träumen und Wahnvorstellungen. Neurol. Centralbl. 1901, XX, 440—447, 508—514.

1146. Kerning, J. B.: Der Student. Wissenschaft, Gefühlsleben und Religion oder Erkenntnis, Empfindung und Ausführung. Aus früheren Manuskripten i. Jahre 1837 gedr. Neu red. und hrsg. v. P. J. Rohm. (101 S.) Wiesbaden, 1900. Leipzig, W. Besser in Komm.

1147. Kersten, H.: Die idealistische Richtung in der modernen Entwicklungslehre. Mit bes. Berücksicht. der Theorien von O. Hamann und E. v. Hartmann. Sep. 38 S. Stuttgart, E. Schweizerbart. — Dass. Zeitschr. für Naturwiss., 73, S. 321—358.

1148. Klippel & Trenaunay: Délire systématisé de rêve à rêve. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 97—111.

1149. Kräpelin: Über die Merkfähigkeit. Monatsschr. für Phychiat. und Neurol., 1900, VIII, 245—250.

1150. Krause, E.: Intelligenz der höheren Krebse. Prometheus, No. 613.

1151. Kussmaul, A.: Geschichte eines Kranken mit raisonnierendem Wahnsinn—Spiegelbild der deutschen Psychologie zu Anfang des 19. Jahrhunderts (Pfarrer Sievert). Deutsche Revue, Jan. S. 36—45.

1152. Laborde: De l'intervention et de l'influence des sensations auditives et en particulier des durations musicales dans l'anesthésie opératoire. Trib. Méd., 1901, XXXIV, 386—389. Bull. Acad. de Méd., 1901, XLVI, 574—582.

1153. Lagriffe: Sommeil et douleur. Echo Méd., 1901, XV, 469—478.

1154. Laloy: Soins donnés aux jeunes par les batraciens. La Nature, 1901, XXIX, 305—306.

1155. Laloy: Soins donnés aux jeunes par les poissons. La Nature, 1901, XXIX, 243—247.

1156. Lasurski: Über den Einfluß der in der Hypnose suggerierten Emotionen auf Puls u. Atmung. Mitt. d. Kais. Militär-Med. Ak. zu Petersburg, Dez. 1900.

1157. Langkavel: Erkennen Tiere Bilder? Deutsche Jägerzeitung, S. 664.

1158. Laumonier, J.: La fatigue et le sommeil. Rev. Universelle, 1901, I, 994—998.

1159. De Laurence, L. W.: Hypnotismus. Chicago, Henneberry Co., 1901, Pp. 256.

1160. Lazourski, A. F.: Influence de divers modes de lecture sur la marche des associations d'idées. Nevrol. Vestnik, 1900, VIII, 67—101.

1161. Lemaitre, A.: Deux cas de personnifications. Arch. de psychol. I (1), 24—43, 1901.

1162. Lenz, O.: Der Ätherrausch, eine experimentelle Intoxikationspsychose. Wien. Klin. Wochensch., 1901, XVIII, 871—874.

1163. Leroy, B. et Tobolowska, J.: Sur le mécanisme intellectuel du rêve. Rev. philos. 51 (6), 570—592. 1901.

1164. Letourneau: Périclès Diamandi, calculateur mental. Bull. Soc. d'Anthropol. de Paris, 1901, 5e S, II, 15—17.

1165. Ley: Mesure et analyse de l'illusion de poids. J. de Neurol., 1900, V, 309—316.

1166. L i n d e - S e v e r i n, D.: Mehr Licht. Lehrbuch der geheimen Wissenschaften. 1. 2. Hypnotismus und verwandte Gebiete. 57 S. — 3. Hell- und Fernsehen, Gedankenlesen und -Übertragen. 69 S. — 4. Hypnose als Heilmittel. 49. S. — 5. Hypnogene Mittel. 48 S. — 6. 7. Spiritismus. 64 S. Leipzig, Ficker. 1901.

1167. L o e c k, M.: Der Bewußtseinszustand im epileptischen Anfall und die Wandlungen in der wissenschaftlichen Auffassung darüber. Inaug. Diss., Kiel, Okt. 1900.

1168. L o m b r o s o, C.: The Determining of Genius. Monist, 1901, XII, 49—64.

1169. L ö w e n f e l d, L.: Der Hypnotismus. Handbuch der Lehre von der Hypnose und der Suggestion, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für Medizin und Rechtspflege. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1901. Pp. 522.

1170. L ö w e n f e l d, L.: Somnambulismus und Spiritismus. (Grenzfragen d. Nerven- u. Seelenlebens, H. I.) Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1900. Pp. 57.

1171. L ü d e m a n n, H.: Individualität u. Persönlichkeit. Rektoratsrede. (24 S.) Bern 1900, A. Benteli & Co.

1172. L u d w i g, N.: Orientierungssinn und Gedächtnis der Bienen. Naturwissenschaftliche Wochenschrift, S. 153. 1901.

1173. L u s c h a n, F. v.: Über kindliche Vorstellungen bei den sogenannten Naturvölkern. Ztschr. f. paed. Psychol. u. Pathol. III (2), 89—96, 1901.

1174. M a e t e r l i n c k, M.: Das Leben der Bienen. Deutsch von v. Oppeln-Bronikowski, 256 S. Leipzig 1901, E. Diederichs.

1175. M a e t e r l i n c k, M.: Aus dem Leben der Bienen. Frankfurter Zeitung No. 86. Dasselbe: Der Lotse, Hamburger Wochenschrift, 1. J. 26. H. Dasselbe: Neue deutsche Rundschau, S. 398 bis 411.

1176. M a n a c é ï n e, M. de: L'influence de la nourriture sur le caractère des axsolotls. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 234—238.

1177. M a n s i o n, A.: Les moeurs des chiroptères. Rev. Scient., 4e S., 1901, XV, 365—368.

1178. M a r é c h a l, P.: Supériorité des animaux sur l'homme. Paris, Fischbacher, 1901. Pp. 228.

1179. M a r i o n, H.: Psychologie de la femme. Paris, Armand Colin, 1901.

1180. M a r s h a l l, W.: Gesellige Tiere. No. 1. Allgemeines. Tiergesellschaften ohne Arbeitsteilung. 1. u. 2. Vortrag. 47 S. Aus: Hochschul-Vorträge für jedermann. 23. Heft. Leipzig, Dr. Seele & Co.

1181. M a t s c h i e: Eigentümlichkeit des Geruchsinns bei den Insekten. Natur und Haus, 10. J. S. 59.

1182. M a u s b a c h, J.: Zur Begriffsbestimmung des sittlich Guten. Philos. Jahrb. 14 (1), S. 90—96.

1183. Mayer, M.: Über die Beeinflussung der Schrift durch den Alkohol. Inaug. Diss., Heidelberg, Febr. 1901.

1184. Mazurkiewicz, J.: Über die Störungen der Geberdensprache. Jahrb. f. Psychiatr., 1900, XIX, 514—552.

1185. Medicus, Fr.: Die beiden Prinzipien der sittlichen Beurteilung. (Aus: „Philosoph. Abhandlgn. Gedenkschrift f. Rud. Haym.") 24. S. Halle 1902, M. Niemeyer.

1186. Meisenheimer, J.: Neuere Forschungen über die geistigen Fähigkeiten der Ameisen und Bienen. Naturwissenschaftliche Wochenschrift, Jena, N. F., S. 37—41.

1187. Möbius, P. J.: Über das mathematische Talent. Wien. Klin. Rundschau, 1900, 1.

1188. Monroe, W. S.: Imagery in Dreams. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 175—177.

1189. Mörchen, Fr.: Über Dämmerzustände. Ein Beitrag zur Kenntnis der patholog. Bewußtseinsveränderungen. Marburg, N. G. Elvert, 1901, 82 S.

1190. Müller, Ad.: Seelenleben der Säugetiere und Vögel. Frankfurter Zeitung, No. 17.

1191. Myers, F. W. H.: De la conscience subliminale. Ann. d. Sci. Psych., 1901, XI, 182—192, 223—239, 278—301.

1192. Myers, F. W. H.: On the Trance-Phenomena of Mrs. Tompson. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 113—121.

1193. Nagel, W.: Der Farbensinn der Tiere. Vortrag. 32 S. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1901.

1194. Nyström, A.: Formenveränderungen des menschlichen Schädels und deren Ursachen. Beitrag zur Rassenlehre. Archiv für Anthropologie, 27 B., S. 317—336.

1195. Orano: Psicologia sociale. Bari, Lacerta, 1901.

1196. Orestano, F.: Der Tugendbegriff bei Kant. Diss. Leipzig 1901, 130 S.

1197. Ormond, A. T.: The Social Individual. Psychol. Rev. VIII (1), 27—41, 1901.

1198. Overton, E.: Studien über die Narkose, zugleich ein Beitrag zur allgemeinen Pharmakologie. Jena, G. Fischer, 1901. Pp. 195.

1199. Padova, A.: Cos' è il genio? Milano, Hoepli, 1901. Pp. 62.

1200. Pascal, T.: De la dualité des véhicules de conscience. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 698—712.

1201. Patrizi, M. L.: Il progredire dell'onda sfigmica nel sonno fisiologico. Istituto di Fisiologia di Modena 1901. 10 S.

1202. Patrizi & Casarini: Types des réactions vaso-motrices par rapport aux types mnémoniques et à l'équation personnelle. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 79—87.

1203. Paulhan, F.: La suggestibilité d'apres M. A. Binet. Rev. Philos., 1901, LII, 290—310.

1204. Paulhan, F.: La simulation dans le caractère. Rev. philos. 52 (12), 600—625. 1901.

1205. Pelletier, M.: Sur un nouveau procédé pour obtenir l'indice cubique du crâne. Bull. Soc. d'Anthropol. de Paris, 1901, 5e S., II, 188—193.

1206. Perez, B.: Mes deux chats: fragments de psychologie comparée. (2e éd.) Paris, Alcan, 1901.

1207. Perrens, F. T.: Post-scriptum aux „Mémoires de mes chattes". Rev. Scient., 4e S., 1901, XV, 398—402.

1208. Petrone, I.: Il Problema della Morale. Prolusione. Napoli, F. Giannini e figli, 1901.

1209. Pfitzner, W.: Über den Einfluß des Geschlechts auf die anthropologischen Charaktere. Eine sozial-anthropologische Studie. Zeitschrift für Morphologie und Anthropologie, 3. B., S. 485—575.

1210. Pick, A.: Über die Bedeutung des akustischen Sprachzentrums als Hemmungsorgan des Sprachmechanismus. Wien. Klin. Wochenschr., 1900, XIII, 37.

1211. Pick, A.: Minical Studies in Pathological Dreaming. Journ. of Ment. Sc. XLVII (198), 485—499. 1901.

1212. Plate, L.: A. Fleischmann: Ein moderner Gegner der Descendenzlehre. Biologisches Centralblatt, S. 133—144, 161—172.

1213. Poey, A.: Nouvelle conception de l'ovule d'où découlerait la psychologie ovulo-cérébrale. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 242—246.

1214. Poujol: Le sommeil. Nouv. Montpellier Méd., 1901, XLIV, 161—171, 211—220.

1215. Prowazek, S.: Aus dem Ameisenleben. Die Natur, No. 19.

1216. Purdon, J. E.: Transfer of Sensori-motor Impulses proved by the Sphygmograph. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 713—723.

1217. Raspail: Cérémonies de secondes noces chez les garruliens. Bull. Soc. Zool. de France, 1901, XXVI, 104—110.

1218. Raspail, X.: Les ruses maternelles chez les animaux. Rev. Scient., 4e S., 1901, XVI (3), 80—84. — Dass. Bull. Soc. Zool. de France, 1901, XXVI, 53—61.

1219. Récéjac, E.: La philosophie de la grace. Rev. Philos., 1901, LII, 147—171, 261—289.

1220. Reeker, H.: Können die Krebse hören? Jahresbericht des westfälischen Provinzialvereins, 28. J., S. 31—34.

1221. Régis: Le délire onirique des intoxications. J. de Méd. de Bordeaux, 1901, XXXI, 329—331.

1222. Regnault, F.: La vie de Jésus devant la science hypnotique. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 168—175.

1223. Regnault, F.: Ce qu'il faut entendre par la suggestion. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 46—49.

1224. Regnault, F.: Variations de l'indice céphalique sous l'influence du milieu. Bull. Soc. d'Anthropol. de Paris, 5e S., 1901, II, 147—161.

1225. Rissart, P.: Der Hypnotismus, seine Entwicklung und seine Bedeutung in der Gegenwart. Eine naturwissenschaftl. Studie. 70 S. Paderborn 1901, Junfermann.

1226. Roberty, E. de: Morale et psychologie. Rev. phil. ,Paris, 1900, L, 329—345.

1227. Rochas, A. de: Le rêve. Ann. d. Sci. Psych., 1901, XI, 160—172.

1228. Rohleder, H.: Vorlesungen über Sexualtrieb und Sexualleben des Menschen. Berlin, Fischer, 1901.

1229. Rolffs, E.: Die Psychologie des Gewissens nach Shakespeare. Christliche Welt, No. 19—21.

1230. Rossi, C.: Sulla durata del processo psichico elementare e discriminativo nei sordomuti. Riv. Sperim. di Freniatr., 1901, XXVII, 2, 399—414.

1231. Roure, P. L.: Suggestion. Et. Publ. p. Pères Comp. de Jésus, 1901, LXXXVIII, 24—45.

1232. Runge, E. C.: Psychic Treatment. Amer. J. of Insan., 1901, LVIII, 287—308.

1233. S. de Sanctis: Die Träume. Medizinisch-psycholog. Untersuchungen. 256 S. Halle 1901, C. Marhold.

1234. Schnürer, E.: Verhältnis der sozialpsychischen und individualpsychischen Kräfte in der Geschichte. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 323.

1235. Schönichen, W.: Richtungssinn bei Insekten. Prometheus, No. 588.

1236. v. Schrenck-Notzing: Die gerichtlich-medizinische Bedeutung der Suggestion. Arch. f. Kriminal-Anthrop. 5, 1—36. 1900.

1237. Schultze, F.: Psychologie der Naturvölker. Entwicklungspsychologische Charakteristik des Naturmenschen in intellektueller, ästhetischer, ethischer und religiöser Beziehung. Eine natürliche Schöpfungsgeschichte menschlichen Vorstellens, Wollens und Glaubens. Leipzig, Veit & Co., 1900.

1238. Schupp, F.: Über das Problem des Somnambulismus und die psychologischen Forschungsmethoden. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 653—655.

1239. Schwarz, H.: Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psychologischer Grundlage. Mit einem Anhang: Nietzsches Zarathustra-Lehre. 417 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard.

1240. Séglas, J.: Sur les phénomènes dits hallucinations psychiques. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 553—554.

1241. Seth, J.: The Utilitarian Estimate of Knowledge. Philos. Rev. X (4), 341—358. 1901.

1242. Shaw, C. G.: The Theory of Value and its Place in the History of Ethics. Int. J. of Ethics, 1901, XI, 306—320.

1243. Sidgwick, H.: The Methods of Ethics. London und New York, Macmillan Co., 1901. Pp. XXXVI + 526.

1244. Siebert, F.: Zur Lehre vom Instinkt. Wien. Klin. Rundschau, 1900, XIV, 21 u. 22.

1245. S m a l l, W. S.: Experimental Study of the Mental Processes of the Rat. II. Am. Journ. of Psych. XII (2), 206—239. 1901.
1246. S o n d h e i m, M.: Wahrnehmungsvermögen einer Libellenlarve. Biologisches Centralblatt, S. 317.
1247. S o n d h e i m - K o ß m a n n, M.: Sind die Bienen Reflexmaschinen? Frankfurter Zeitung, No. 11.
1248. S p i l l e r, W. G.: A Case of Complete Absence of the Visual System in an Adult. Brain XXIV (96), 631—642. 1901.
1249. S t a n g e, C.: Einleitung in die Ethik. II. Grundlinien der Ethik. Leipzig, Dietrich, 1901. Pp. 295.
1250. S t e e l, R.: Imitation, or the Mimetic Force in Nature and Human Nature. London, Simpkin, Marshall, 1901. Pp. 197.
1251. Š t ě p á n e k, J.: Die Entstehung der Moral. Brünn, Selbstverlag. 1901. 23 S.
1252. S t e r n, W.: Die allgemeinen Prinzipien der Ethik auf naturwissenschaftlicher Basis. Vortrag. 22 S. Berlin 1901, F. Dümmlers Verl.
1253. S t ö l z l e: A. von Köllikers Stellung zur Deszendenzlehre. Natur und Offenbarung, 47 (2), S. 88—109.
1254. S t ö l z l e, R.: A. von Köllikers Stellung zur Deszendenzlehre. Ein Beitrag zur Geschichte moderner Naturphilosophie. Münster, 1901. Pp. III + 172.
1255. S t r ä t e r, H.: Ein modernes Moralsystem. Philos. Jahrb., 1901, XIV, 270—286.
1256. S t r a t t o n, G. M.: A Psychological Test of Virtue. Int. J. of Ethics, 1901, XI, 200—213.
1257. S t u c k e r t, C.: Sittliches Gesetz oder sittliches Gut? Zeitschrift für Theologie und Kirche, S. 230—240.
1258. S v o b o d a, A.: Ideale Lebensziele. Kritisches, Geschichtliches und Philosophisches. 2 Teile. 391 + 506 S. Leipzig, C. G. Naumann., 1901.
1259. T a i n e, H.: De la volonté. Rev. phil., 1900, L, 441—480.
1260. T a n a n o f f: Du sommeil et de l'insomnie chez le vieillard; des effects hypnotiques de la péronine et de la dionine. (Thèse.) Nancy, 1901.
1261. T a y l o r, A. E.: The Problem of Conduct. London, Macmillan Co., 1901. Pp. VIII + 501.
1262. T e s d o r p f, P.: Sur l'importance d'une définition exacte de ce qu'on nomme „caractère" pour notre jugement sur les aliénés. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 567—571.
1263. T e s d o r p f, P.: Über die Bedeutung einer genauen Definition von „Charakter" für die Beurteilung der Geisteskranken. Münch. med. Wochensch., 1901, XLVIII, 144—145.

(Fortsetzung folgt.)

Schriftleit.: F. Kemsies, Neu-Weißensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Lützowstr. 85b.
Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandl., G. m. b. H., Berlin SW., Kommandantenst. 14.
Druck: Deutsche Buch- und Kunstdruckerei, G. m. b. H., Zossen—Berlin SW. 11.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VI. Berlin, August 1904. Heft 3/4.

Ueber Psychologie der Aussage.

Von Marx Lobsien, Kiel.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Beiträge zur Psychologie der Aussage. Mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung. Herausgegeben von M. William Stern.*)

Die Hefte erscheinen zwanglos und bieten: Abhandlungen, Gutachten, Eigenberichte, Berichte und Mitteilungen.

Ich beabsichtige, zunächst die Arbeiten Sterns zu würdigen, die grosszügig ein Programm für die vorliegenden Untersuchungen bieten, und dann in kürzerer Form die Abhandlungen der übrigen Autoren, die sich zu jenem verhalten etwa wie Praxis zur Theorie. Dabei wird interessant sein, zu beobachten, wie die Vertreter verschiedener praktischer Gebiete, entsprechend ihren Beobachtungen, das Aussageproblem verschieden beleuchten. Möglichkeit und Notwendigkeit eines zuverlässigen Aussagestudiums bezweifelt niemand, nur über Mittel und Wege ist man sich nicht immer einig. Aber gerade, dass hier ein Problem gestellt ist, das nicht von einer Seite, nicht von einem Wissens-

*) Leipzig 1903/4 8. 541 S. Pr. 17 Mk.

**) Ztschr. f. Philosophie und Pädagogik. Langensalza 1903, S. 498.

zweige aus bearbeitet wird, auch von einem aus nicht gelöst, ja nicht einmal allseitig beleuchtet werden kann, berechtigt m. E. zu einem überaus günstigen Prognostikon. Doch wird man den Erfolg abwarten müssen. Dementsprechend wird es Aufgabe der nachfolgenden Zeilen sein, die Aussagepsychologie in ihrem gegenwärtigen Stande möglichst klar zu zeichnen; die Kritik muss stark zurücktreten, wird sich auf einige Bedenken beschränken müssen, denn gerade bei Dingen, die so stark im Flusse sind, entscheidet über ihren endgiltigen Wert nicht der Beurteiler, sondern die Sache selbst. Würde man in — doch nur zum kleinsten Teile berechtigtem — Uebereifer gegen das Spezialistentum — seinen Standpunkt etwa so normieren, wie Dr. Felsch in seiner Beurteilung von Bergemanns Lehrbuch der pädagogischen Psychologie: „Wieder eine Spezialität der Psychologie! Zu der physiologisehen, experimentellen, der Kinderpsychologie, der Psychologie der Aussage*) u. a. ist mit vorliegendem Buch noch eine pädagogische Psychologie gekommen. Wie lange wird es dauern, dann erscheint auch eine Jünglings-, Jungfrauen-, Männer-, Frauen-, Greisen-Psychologie, ja vielleicht auch noch eine Chinesen-Negerpsychologie u. s. w. Und doch gibt es als Wissenschaft nur eine Psychologie" —, so hält man sich die Augen zu gegenüber der Bedeutung der Spezialforschung.

I. Die programmatischen Arbeiten Sterns.

A. Allgemeine Vorerörterung.

A. Angewandte Psychologie.**)

Ist überhaupt eine angewandte experimentelle Psychologie möglich? Wenn sie auch zweifelsohne erst in jüngster Zeit es wagt, sich neben der Wissenschaft von der psychischen Natur, der praktischen Kultur dienstbar zu machen, wenn es ihr auch gelungen ist, auf diesem oder jenem Sondergebiet ihre Stellung zu behaupten, so wäre doch voreilig, diese Voraussetzung als selbstverständlich in die vorliegenden Arbeiten hinüberzunehmen, sie muss vielmehr in ihren Einzelheiten zum Bewusstsein erhoben werden, schon damit man die natürlichen Grenzen der angewandten Psychologie nicht überschreite.

*) Von mir gesperrt.

**) Beiträge S. 4—45.

Gegen zwei Feinde hat jede Wissenschaft, die eine angewandte sein will, zu kämpfen, so auch die angewandte Psychologie: gegen die „Intuitiven“ und die „Psychologisten“ Die Masse der Psychologiefreunde ist ungleich grösser als die der Wissenschaftsfanatiker. Ihrer kompakten Masse gegenüber muss man zunächst vor allem die positiven Beziehungen der Psychologie zu ihrem Betätigungsgebiet wieder und wieder vor Augen führen, denn hier gilt es zunächst, aufzurütteln. Ein schlimmerer Feind ist der Psychologismus, der der Psychologie zu viel zutraut. „Wir verstehen unter Psychologismus eine Anschauung, welche die Psychologie zur Grundlage aller Geisteswissenschaften einschliesslich der Normwissenschaften und womöglich der Gesamtphilosophie, ferner zum bestimmenden Grundfaktor der gesamten praktischen Kultur, soweit sie sich mit Seelenleben befasst, machen möchte. Ihn charakterisiert also eine ungeheure Erweiterung der psychologischen Machtsphäre. „Dem Psychologismus liegt die unzutreffende Voraussetzung zu Grunde, dass Psychologie nichts anderes zu tun habe, als die geistige Wirklichkeit zu nehmen und zu beschreiben, wie sie ist. Jede Wissenschaft, und so auch diese, ist Bearbeitung der Wirklichkeit unter bestimmten Gesichtspunkten und unter bestimmter Abstraktion von andern Gesichtspunkten. Die Gesichtspunkte aber, unter denen die Psychologie die Seele erfasst, sind die der indifferenten sachlichen Objektivation, der Analyse und der Allgemeingiltigkeit; und die Gesichtspunkte, von denen sie abstrahiert, sind die des persönlichen Wertes uud Wertens, der persönlichen Einheit und der persönlichen Individualität. Und darum kann Psychologie nicht die zureichende Grundlage für diejenigen Sphären der Kultur sein, in denen geistiges Dasein nicht als Sache unter den Sachen, sondern als Person unter Personen von Bedeutung ist.“ Die Psychologie ist in Bezug aut das Wertgebiet indifferent, das Seelenleben ist ihr Objekt der Forschung, das praktische Leben aber verlangt persönlich werdende Stellungnahme. Die Wertfremdheit ist die wichtigste Folge davon, dass Psychologie sachliche, d. h. analysierende und nivellierende Betrachtung seelischer Phänomene ist. Die Psychologie gehört zu den Wissenschaften, die auf Allgemeineres gehen, nicht auf das konkrete Sein. Die Persönlichkeit ist ihr wichtig, nicht durch das, was sie allein für sich hat; sie ist ihr Exemplar, nicht Individualität. Nun gibt es aber eine Reihe von kulturellen

Betätigungsweisen, die durchaus auf das Individuelle und Besondere gehen, gerade das, was der auf Allgemeingültigkeiten gehenden Psychologie auch durch ihre engsten Netze fällt, gerade das soll hier festgehalten werden. Das Individuum ist ein Grenzbegriff, dem die theoretische Forschung zwar zustreben, den sie aber nie erreichen kann; es ist, so könnte man sagen, die Asymptote der Wissenschaft.*)

B. Aufgaben der angewandten Psychologie.

Geflissentlich hat Stern hervorgehoben, was die Psychologie als angewandte Wissenschaft nicht zu leisten vermag,**) um von vornherein zu zeigen, dass sie niemals Grund-, sondern nur Hilfswissenschaft sein kann. Ihr Dienstverhältnis zur praktischen Kultur lässt sich kurz formulieren: „Das Recht und die Pflicht, zu Personen wertend und handelnd Stellung zu nehmen, ebenso die wertvollen Ziele, welche diesem praktischen Verhalten Richtung geben sollen, bestimmt nicht die Psychologie, sondern die Ethik; aber bei der Bestimmung des Materials, auf welches sich die ethisch geforderte Stellungnahme gründet, und bei der Bestimmung des Verfahrens, bei welchem der geforderte Zweck am besten erreicht zu werden vermag, kann und soll die Psychologie mitsprechen als Psychognostik (psychologische Beurteilung) und Psychotechnik (Wegweisung für psychologische Einwirkung).

1. Psychognostik.

Die Vulgärerfahrung reicht hier nicht aus, weil sie 1. zu sehr vereinfacht, blind ist für die ungeheure Komplikation geistigen Lebens gegenüber den ethischen Normen, und 2. weil sie zu sehr verallgemeinert vom eigenen Ich aus schiefe, egozentrische Kriterien aufstellt. Die Psychognostik liefert hier zunächst die allgemeine Hilfe, dass sie Material herbeischaft für eine gegründete moralische Beurteilung, Material, das geeignet ist, den gefährlichen Wahn des naiven Denkens zu zerstören, dass einfacher Parallelismus zwischen äusserer Handlung und innerem Motiv bestehe. Und wie hier, so liefert auch auf andern Gebieten die Psychologie zwar nicht eine Begründung der Normen, wohl aber das Material, welches zeigt, wie weit die

*) Stern: Ueber Psychologie der individuellen Differenzen.

**) Natürlich nur auf Grund theoretischer Erwägungen!

Wirklichkeit jenen Normen entspricht, durch welche Mittel und in welchen Differenzierungen jene Forderungen tatsächlich realisiert werden.

Als differentielle Psychognostik erfüllt sie noch besondere Aufgaben. Zwar, an die Individualität kann sie nicht heran, aber wenn diese als Asymptote der Wissenschaft bezeichnet wird, so liegt darin, dass die Psychologie ihr wenigstens nahe kommen kann, indem sie differenziert, und zwar ist sie entweder genetische Psychologie und zeigt, wie das Seelenleben in den verschiedenen Entwickelungsphasen aussieht, oder sie ist Typenpsychologie und zeigt, wie sich Seelenleben auch in andern Typen ausprägt. Die ungemein grosse praktische Bedeutung einer solchen Psychologie lehrt ein Blick auf die Pädagogik, die bis heute noch vielfach in dem Kinde den kleinen Erwachsenen sieht u. s. w. Die Typenpsychologie wird uns dereinst in die Lage setzen, den „Befähigungsnachweis" im weitesten Sinne — hier ist heute zum Teil ein Tummelplatz völlig unwissenschaftlichen intuitiven Drauflosgehens — zuverlässig zu führen.

2. Psychotechnik.

Sie weist Hilfsmittel auf zur Erreichung wertvoller Zwecke. Ihre Hauptaufgabe ist: Herstellung des Optimum in dem Verhältnis von Mittel und Zweck. Dem hält der intuitive Routinier entgegen, dass die Praxis selbst ein Experimentieren im Grossen, daher das theoretische Experimentieren im Kleinen von Ueberfluss sei. Dem gegenüber bemerkt Stern mit vollem Rechte, nichts sei so geeignet, die kulturelle, ja moralische Notwendigkeit der Psychotechnik ins klarste Licht zu setzen wie dieser Einwand. Denn das Experimentieren in der Praxis, das unumgängliche, ist auf ein Minimum zu beschränken. Nicht nur, weil die wissenschaftlich theoretische Arbeit schneller als die tastende Praxis das Optimum in dem Verhältnis von Mittel und Zweck findet, sondern dass sie es findet, ohne dass persönliche Werte durch sie bedroht werden, was dort selbst Ernstfragen des Lebens gegenüber nicht zu vermeiden ist, bezeichnet ihren Wert. Zugleich liegt in der Ethisierung der Praxis die Forderung: die Theorie muss ihre Vorarbeit so weit wie möglich führen, ehe sie der Praxis ihre Befunde zu Dienst stellt. — Auch die Psycho-

technik zerfällt in eine allgemeine und eine differentielle. Die erstere sucht aus den allgemeinen Funktionsgesetzen des Seelenlebens Regeln für ihre Behandlung und Verwertung aufzustellen, der letztere zeigt, wie, entsprechend den von der Gnostik aufgezeigten verschiedenen Typen, auch die psychischen Mittel der Einwirkung differenziert werden müssen.

D. Das Verfahren der angewandten Psychologie, insbesondere das Experiment.

Die angewandte Psychologie hat andere Aufgaben als die theoretische, und dementsprechend andere Verfahrungsweisen der Untersuchung. Drei Umstände sind es, durch die erstere von jener sich deutlich sondert, Stern bezeichnet sie als „Lebensnähe“, „Differenzierung“ und „Massenmaterial“. Ihre Bedeutung mag kurz dargetan werden.

1. Lebensnähe.

Das Ideal der theoretischen Psychologie ist die wissenschaftliche begriffliche Wahrheit, der andern Ideal ist die Anwendbarkeit. Sie interessiert die psychische Funktion nicht um ihrer selbst willen, sondern um ihrer Bedeutung willen für die praktische Beurteilung der Personen und die Erreichung wertvoller Zwecke. Wird nur diese Bedeutung gesondert herausgestellt, so hat die Analyse ihr Ziel erreicht, mag ihr Produkt auch „anatomisch“ noch recht kompliziert sein. Daraus folgen für seine Ausgestaltung bestimmte Direktiven. a) Wie das theoretische Experiment, hat auch das angewandte die Aufgabe, Vorgänge und Zustände künstlich herbeizuführen, zu isolieren, messbar zu isolieren, was in der natürlichen Wirklichkeit nur in unendlich vielen unkontrollierbaren Verknüpfungen existiert; aber es isoliert nicht bis in die letzten Elemente hinein, die mit den Vorzügen grosser Exaktheit für die angewandte Psychologie den schwersten Nachteil, nämlich den der Lebensfremdheit, haben: dem gegenüber ist Lebenswahrheit zu betonen. b) Ebenso falsch aber wäre es, in das entgegengesetzte Extrem der Lebensnähe zu fallen: das führt in die gewöhnliche Beobachtung, welche sich mit den ihr zufallig begegnenden Formen begnügen muss. Es gilt, eine gewisse Mitte zu finden, bei der nicht die absolute Exaktheit Massstab sein kann, die relative aber sein muss. Die eventuelle Entfernung

von dem absoluten Exaktheitsmaximum ist, an sich genommen, kein Argument gegen seine Berechtigung; es kommt nur darauf an, sich zu vergewissern, ob die Genauigkeit der Anordnung und Berechnung für das jeweils vorliegende Problem ausreicht. — (Hier ist ein Punkt, wo die experimentelle theoretische Psychologie scharf abweisend einsetzt. Es hat m. E. keinen Wert, schon bei diesen theoretischen Vorerwägungen näher auf die Angelegenheit einzugehen — warten wir ihre Illustrierung durch die nachfolgend gezeichneten Experimente ab! L.)

2. Differenzierung.

Gegenstand der theoretischen Psychologie ist das allgemeine Seelenleben, Gegenstand der praktischen Kultur stets etwas Spezielles, entweder eine gewisse Gruppe von Menschen oder gar ein einzelner Mensch als Individualität. Hier wirkt die angewandte Psychologie ausgleichend, indem sie Allgemeinheiten engerer Sphäre: Typen, Gradabstufungen, Stadien zum Gegenstande hat. Dabei findet eine eigentümliche Wertverschiebung statt. Für den Theoretiker steigt das wissenschaftliche Interesse fraglos, je mehr sich aus den Schalen des Besonderen das Allgemeingiltige entwickelt. Dem Praktiker aber bedeutet die Einschränkung etwas Positives, nämlich Lebensnähe, und darum sucht er in immer kleineren Kreisen die Eigentümlichkeit der Individualität zu umschreiben.*)

3. Massenmaterial.

Während die ältere Psychologie sich zumeist mit dem Individuum als Untersuchungsobjekt begnügt, dem eigenen Ich, ist Massenbeobachtung für die moderne Psychologie unbedingtes Erfordernis. Gilt das schon bei der theoretischen Psychologie, so in noch viel höherem Masse bei der angewandten gegenüber den ungeheuren Graden individueller Verschiedenheiten, welche bei komplexen psychischen Vorgängen bestehen.

Diese Forderung ist leicht ausgesprochen, aber schwer erfüllt. Zunächst ist eine organisierte Arbeitsgemeinschaft geschulter Fachmänner unerlässlich — dem Umstande wollen die vorliegenden Beiträge an ihrem Teile Rechnung tragen — eine noch weiter ausschauende Forderung ist: eine Zentralstelle,

*) Des näheren ist hier zu verweisen auf Stern: „Ueber Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig 1900.

ein Institut für angewandte Psychologie muss ins Leben gerufen werden! Dieses soll der jetzigen Arbeitszersplitterung ein Ende machen. Stern macht dann einige weitere Vorschläge für die Einrichtung dieses Insituts, auf die ich hier — so wichtig sie sind — nicht näher eingehen will.

B. Aussagestudium.*)

In dieser zweiten Abhandlung gibt Stern eine programmatische Einführung in Absicht und Plan der vorliegenden Sammlung. Er beantwortet zwei Fragen: 1. Was will die Aussageforschung? und 2.: Mit welchen Mitteln arbeitet sie?

I. Die Ziele des Aussagestudiums.

Aussagen über früher Erlebtes müssen in doppelter Hinsicht gewertet werden: logisch und moralisch, denn alle Menschen müssen nicht nur fähig, sondern auch willens sein, vergangene Wirklichkeit durch Bekundung ihrer Erinnerung darzustellen. Aber sowohl die logische Richtigkeit wie die moralische Aufrichtigkeit der Aussage hat vielgestaltige Grenzen und Schranken. Offenbar muss man sorgsam erwägen: welche? um Aussage und Aussagenden richtig zu beurteilen. Hier nun gibt die Psychognostik Kriterien zur Beurteilung der Aussage, die Psychotechnik legt die Mittel zu ihrer eventl. Aufbesserung nahe.

A. Beurteilung der Ausagen und der Aussagenden.

Da gilt es zunächst eine weit verbreitete Vertrauensseligkeit zu erschüttern, nämlich die, dass eine mit bestem Wissen und Gewissen gegebene Aussage im allgemeinen als korrekte Wiedergabe der Wirklichkeit anzusehen sei. Das geschieht durch den Nachweis: 1. dass es eine natürliche normale Aussagefälschung ohne Wissen und Willen von breitem Umfang, 2. pathologische Aussagefälschungen ohne Wissen und Willen in noch viel weiterem Umfange gibt. Um dem gegenüber positive Beurteilungskriterien der Aussagen zu erarbeiten, hat man sich die Frage vorzulegen, in welchem Grade und Umfange Richtigkeit und Fehlerhaftigkeit der Aussage abhängen von den verschiedenen Bedingungen ihres Zustandekommens, nämlich

1. von den Aussageobjekten. Hier gilt es, die Grenzen, die normalen Werte und individuellen Besonderheiten der Hör-

---

*) A. a O. S. 46—78.

und Sehschärfe, Farbenunterscheidung, Tastempfindlichkeit u. s. w. zu erkunden; dazu kommen die Fähigkeit des Behaltens, Reproduzierens u. s. w. für bestimmte Zweige.

2. von den formalen Bedingungen der Wahrnehmung und Erinnerung. Die Aussageleistung hängt nicht nur von den Objekten sondern auch von der psychophysischen Verfassung ab. Ferner wirkt der Faktor der Beeinflussung, welcher schon die Wahrnehmung, dann aber auch Erinnerung und Darstellung angeht, das Mass der Energie, der Aufmerksamkeit, und endlich der Zeitdistanz zwischen Erlebnis und Aussage, während der nicht nur das Vergessen, sondern auch die Verfälschung sich steigert.

3. Die Aussagesubjekte. Hier ist die Frage zu beantworten, welchen logischen und ethischen Wert haben die Aussagen bei bestimmten Typen und Kategorien der Menschheit? Die erste Teilfrage lautet: Wie verhalten sich die physiologisch und kulturell unterschiedenen Menschengruppen: Alter, Geschlecht, Geisteszustand, Bildung; die zweite schwerste und fernste Frage des ganzen Forschungsgebiets: Ist es möglich, die Menschen nach den für die Aussage wichtigen psychologischen Eigenschaften einer Typeneinteilung oder Gradabstufung zu unterwerfen derart, dass durch geeignete Prüfungsmittel im konkreten Fall der Grad der Aussagefähigkeit einer Person festgestellt werden könnte?

B. Die Behandlung der Aussagen und der Aussagenden.

Nur den einen und andern Gesichtspunkt will Stern zur Diskussion stellen. Welche Anweisungen geben uns die wissenschaftlichen Untersuchungen, das Aussagematerial in seinem Werte und die Aussagenden in Leistungsfähigkeit zu erhöhen? Sie sind teils negativer, teils positiver Art. Wenn erst die stark fälschende Wirkung der Suggestivfragen und des Kreuzverhörs, dazu der Zeitdistanzen bekannt sein werden, so wird man die Technik des Verhörs ändern und der starken Agitation gegen die Prozessverschleppung neuerer Zeit nachgeben müssen. Auch der Vereidigungsmodus, die Wirkung der Ermüdung auf die Zeugen muss erneut gewertet werden. An positiven Gesichtspunkten kommen vor allem zwei in Betracht: die forensische Forderung psychologischer Sachverständiger und die pädagogische einer

zielbewussten Erinnerungspädagogik. In Bezug auf die erstere Angelegenheit warnt Stern vor Voreiligkeit gegenüber dem Umstande, dass hier noch viel Vorarbeit zu leisten sei. Dringend empfiehlt er der Schule: „Der Mensch muss erzogen werden zur Lebhaftigkeit, Treue und Zuverlässigkeit der Beobachtung und der Erinnerung.“ Beobachtungsgabe und Erinnerungstreue sind durch Uebung zu fördern und zu stärken. Das lässt sich am besten erreichen im Anschauungsunterricht, auch das Nachzeichnen wahrgenommener Gegenstände empfiehlt Stern warm. Vor allen Dingen muss der Schüler zunächst erfahren, wie unzuverlässig seine Aussagen sind. Die starke Falschwirkung der Suggestibilität darf die Erinnerungspädagogik keineswegs ausser Betracht lassen. Vier Aufgaben stellt der Verfasser ihr: 1. Kampf gegen die Lüge, 2. gegen die Untreue der Beobachtung und Auffassung, 3. gegen die Untreue der Erinnerung und Besinnung, 4. gegen die Suggestibilität.

II. Die Methoden des Aussagestudiums.

Auf zwei Wegen kann man sich den oben gezeigten Zielen nähern. Der Verfasser nennt sie beide:

A. Die Kasuistik,

d. h. das Sammeln, Beschreiben und Analysieren von Fällen des wirklichen Lebens, doch darf es sich dabei nicht um möglichst umfangreiches Sammeln von Rohmaterial handeln, das das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit des Menschen nur erschüttern würde, sondern nur um solches Material, das Herausarbeiten positiver Einsichten gestattet. Reiches Material bietet sich dem Juristen im gerichtlichen Verfahren, Sensationsprozesse, bei denen zum Glück oft ein genaues Stenogramm hernach eine ruhige Bearbeitung ermöglicht, die Judikatur des fahrlässigen Falscheides. Der Psychiater hat eine Kasuistik schon weit ausgebildet. Den Pädagogen beschäftigt das Problem der kindlichen Lüge in ihren mannigfachen Abstufungen und Formen. Nicht weniger interessant ist die historische Kasuistik. In erster Linie kommen hier solche Fälle in Betracht, wo eine Vergleichung zwischen Aussage und Wirklichkeit möglich ist.

B. Das Experiment.

Die Kasuistik ist auf Gelegenheitsmaterial angewiesen mit all’ seinen Zufallsbeschaffenheiten. Ueber diesen Mangel hinaus

führt nur das psychologische Experiment, das imstande ist, bestimmte Seiten der Phänomene zu isolieren und abzustufen, sie unter gleichen Bedingungen beliebig zu wiederholen. Wie bereits oben erörtert wurde, liegt das

1. Beobachtungsmaterial auf einer Mittellinie zwischen zu grosser Lebensferne und unmittelbarster Lebensnähe. Im einzelnen kommt als Material in Frage: optisches, seien es Bilder oder Raritäten, seien es nun ruhende (Naturobjekte, Räume u. s. w.) oder bewegte Szenen. Diese letzteren sind aber in brauchbarer Weise schwer herzustellen, denn sie überdauern den Moment der Wahrnehmung nicht, ein Vergleich ist daher sehr schwer in eingehender Weise zu ermöglichen. Man greift daher zu Notbehelfen: den Kinematographen und die Theaterszene — der erstere ist weit zuverlässiger, aber oft schwer zu beschaffen. Bei dem akustischen Material handelt es sich so gut wie ausschliesslich um die Wiedergabe von sprachlichen Stoffen. Deren experimentelle Behandlung ist höchst einfach, da ja alles Sprachliche auf dem Wege schriftlicher oder gedruckter Fixierung festgehalten und mit der Aussage darüber verglichen werden kann. Dem akustischen und optischen Material haben die Eindrücke der andern Sinne nur ganz sekundäres Interesse.

2. Die statistische Bearbeitung. Sie soll über die Aussageleistungen nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Einsichten fördern. Was gemessen werden soll, ist der logische Wert der Aussage, d. h. der Grad ihrer Uebereinstimmung mit der Wirklichkeit. Der Grad hängt ab von der Menge und der Korrektheit des Aussageinhalts. Jene wird bezeichnet als Aussageumfang, der Prozentsatz der in jener Zahl enthaltenen Falschangaben ist das Mass der Aussageuntreue. Dieser zweite Wert ist natürlich der weitaus wichtigere, aber auch der erste darf nicht fehlen. — Zunächst ist zwar die Zählung nicht unbedenklich; fordert das Zählen doch Gleichwertigkeit der gezählten Einheiten, während hier die Einheiten keineswegs gleichwertig sind. Würde man aber derartige gleichwertige Einheiten herzustellen suchen (wie etwa Länge der Linien, Höhe der Töne), so wäre damit wieder eine für die vorliegenden Zwecke zu grosse Lebensferne erreicht. Dem absoluten Exaktheitsmaximum gegenüber müssen wir uns begnügen mit dem, was unter den geforderten Bedingungen menschenmöglich ist. Bei der Betrachtung der Gesamtaussagen kann man ver-

suchen, an Stelle der völlig gleichmässigen Zählung eine grobe Abstufung der ziffernmässigen Bewertung einzuführen. — Eine fernere Weise der statischen Berechnung geht nicht auf die Zahl der Fehler, sondern auf die Zahl der Personen, die einen bestimmten Fehler macht. Sie bestimmt den Grad der Wahrscheinlichkeit, den eine einzelne Angabe bei Personen gleicher Kategorie hat.

Das sind allgemeinere und besondere Vorerwägungen. Gewiss, sie fussen auf mancherlei Vorarbeiten, besonders des Herausgebers der Beiträge, bilden aber dach theoretische Vorerwägungen, die nun in Einzeluntersuchungen mannigfachster Art Bewährung, Berichtigung, Vertiefung, Ergänzung erfahren sollen. Das grosse Verdienst ist diesen Vorerwägungen schon zuzusprechen, dass sie verschiedensten praktischen Gebieten ein gemeinsames Arbeitsgebiet anboten — oder vielmehr weitverbreiteten Wünschen, die sich aber isoliert hielten, vollkommenste Gelegenheit zu gemeinschaftlicher Arbeit gaben — und dann das m. E. noch viel grössere, dass sie zum ersten Male die Möglichkeit und Notwendigkeit der Anwendung der psychologischen Experimente auf das Problem der Aussage unwiderleglich dartaten. Das geschah zugleich in so besonnener, massvoller, echt wissenschaftlicher Weise, dass unberechtigte Erwartungen, die auf anderen Gebieten der angewandten Psychologie — zumal der pädagogischen — so grosses Unheil angerichtet haben, ja sie fast zum Bankerott trieben, von vornherein der Boden entzogen war.

Sehen wir nun zu, wie Untersuchungen der ersten Folge der Beiträge sich zu dem Programm stellen, insenderheit, wie zunächst Juristen, Pädagogen, Psychiater, Historiker sich zu dem Kerne dieser ganzen Angelegenheit stellen: Ist ein experimentell-psychologisches Studium der Aussage auf dem hier gezeichneten Boden nach den von uns bislang gesammelten Erfahrungen möglich und für uns wünschenswert? Wir werden durchgehends Zustimmung und mancherlei neue Gesichtspunkte erfahren, zumal zur Methodologie der Aussageversuche.

Ich halte es für empfehlenswert, genetisch zu verfahren, zunächst die Arbeiten des 1. und 2. Heftes, soweit ich sie nicht schon dargestellt habe, nacheinander zu würdigen. Es empfiehlt sich das schon wegen des 3. Heftes, in dem auf Grund der bis dahin niedergelegten Beobachtungen und Ergebnisse zum ersten

Male versucht wird, in umfassender Weise dem neuen Forschungsgebiete einen gründlichen theoretischen Unterbau zu geben, in dem natürlich das rein psychologische Moment im Vordergrunde stehen muss.

Die Rechtswissenschaft, Psychiatrie und Pädagogik kommen nacheinander zu Worte.

II. Erste Aeusserungen zu dem Stern'schen Programm.

1. Dr. jur. S. Jaffa: Ein psychologisches Experiment im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Untersuchung.*)

Der Versuch wurde auf Anregung Stern's im Wintersemester 1901/2 angestellt. Versuchspersonen waren 15 Herren, Beobachtungsobjekt eine belebte Szene. Es würde zu weit führen, wollte ich den Versuch im einzelnen beschreiben; es genügt folgendes: Im Seminar des Geheimrats v. Liszt erhob sich nach Schluss einer Debatte über Tarde's Buch ein Wortwechsel zwischen K. und L. Endlich tritt K. auf L. mit geballter Faust zu. L. zieht den Revolver und zielt. v. L. schlägt ihm auf den Arm; als dieser sich in Brusthöhe des K. befindet, knackt es. Hierbei handelte es sich jedoch lediglich um einen psychologischen Versuch, der sorgfältig einstudiert war, aber nur die Akteurs, nicht die übrigen Anwesenden wussten davon. Darauf ward ein Zeitungsbericht des Vorfalls verlesen,**) der den Tatbestand kundgab und weitere Zeugen suchte. Nun haben zehn Herren den Vorfall in verschiedenen Zeitabständen dargestellt, fünf andere Herren wurden eine Woche nach dem Versuch, gemäss § 58 St. P. O verhört, alle waren ältere stud. jur. oder Referendare. Nach jeder Aussage ward L. Gelegenheit gegeben, sich über die Einzelheiten der Aussagen zu äussern. Nach seiner abweichenden Darstellung sind die Zeugen stets mit L. konfrontiert und über die Richtigkeit ihrer abweichenden Darstellung befragt worden.*)

Jaffa ist der Ansicht, dass die Fehlerzählung Stern's, die die wichtigsten Dinge doppelt zählen will, falsch sei, denn es stehe von vornherein ja noch nicht fest, welche Dinge die wichtigsten seien, es seien doch keineswegs die gleichen Dinge, welche den

*) A. a. O. S. 79—99.

**) Um Suggestivwirkungen zu erfahren.

verschiedenen Menschen gleich wichtig erscheinen. (Stimmt, aber Jaffa lässt hier die Differenzierungstendenzen Stern's ausser Acht, nur im Hinblick auf eine bestimmte Gruppe hat es Sinn, solche Unterschiede zu machen. L.) Demgegenüber erscheint es als geringeres Uebel, jeden Fehler = 1 zu setzen. Die qualitative Fehlerschätzung Stern's, Auslassung, Zusatz, Veränderung behält Jaffa bei.

Ergebnisse. Keine Aussage ist fehlerlos, trotzdem die Zeugen im aufnahmefähigsten Alter standen und sich lebhaft bemühten, eine möglichst richtige Aussage abzugeben. So wird der Satz Sterns bestätigt, dass ein bestimmter Grad der Fehlerhaftigkeit von vornherein als Norm oder Merkmal auch der nüchternen und ruhigen, selbständigen Durchschnittserinnerung zuzuschreiben ist. In starkem Gegensatze zu dem Satze Sterns, dass die Zeit auf die Aussage schwächend und fälschend einwirke, ergibt Jaffas Vergleich der Ergebnisse der aufeinanderfolgenden Aussagen: die unmittelbare Aussage kurz nach dem Vorfalle ist keineswegs die beste, sondern diese erfolgt erst einige Wochen später. (Ich bemerke zwischenein, dass die Versuchspersonen, nach ausdrücklicher Versicherung Jaffas, sich über die Angelegenheit in der Zwischenzeit nicht unterhalten haben.) Jaffa meint, dass dieser Widerspruch vielleicht auf die veränderten Versuchsumstände (lebende Szene, Bild) zurückzuführen sei, und will weitere Bestätigung abwarten. Diese hat, soweit sie in meinen Untersuchungen über Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern, noch deutlicher in meiner späteren Untersuchung: „Ueber das Gedächtnis für bildlich dargestellte Dinge in seiner Abhängigkeit von der Zeit"*) bisher vorliegen, im Sinne des Jaffa'schen Ergebnisses entschieden; doch muss man wohl noch weitere Ergebnisse abwarten, bevor man ein gesetzmässiges Verhalten konstatieren und zu deuten versuchen darf.

Unter dem Einfluss der Erregung ist die Fehlerzahl bedeutend grösser, kurz nach dem Versuch ist sie am grössten, nimmt dann ab, um hernach wieder zu steigen. — Das Alltägliche prägt sich der Erinnerung weniger ein als das Gewöhnliche.

Ueber die Fehlerquellen ist das Ergebnis gering. Weder die schlechte Darstellung in der Zeitung, noch die abweichende

*) Erscheint demnächst in der 2. Folge der Beiträge. L.

des L. haben nachweislich einen Einfluss auf die Zeugen auszuüben vermocht; die meisten Fehler verschuldet die Erregung.

Jaffa gesteht selbst zu, dass die Ausbeute aus seinen Untersuchungen nur gering sei, er führt das zurück auf Mängel der Versuchstechnik. (Mangelhafte Fixierung der Details, Kompliziertheit, Art der Wiedergabe.) —

Dieser Arbeit Jaffas schliesst sich ein ausserordentlich interessantes Gutachten an:

2. Prof. Dr. Sommer-Giessen: Zur Analyse der Erinnerungstäuschungen bei strafrechtlichen Gutachten.**)

Das Gutachten wurde abgegeben in Anlass einer Anklage wegen eines homosexuellen Deliktes, wobei es sich handelte einesteils um den geistigen Zustand des Angeklagten, andererseits um den Geisteszustand des Hauptzeugen. — Es ist selbstverständlich unmöglich, auf engem Raume ein deutliches Bild dieses bis in einzelnste Detail sorglich ausgebauten Gutachtens zu geben. Es analysiert aus einem praktischen Beispiel heraus, wie unter dem Einfluss von Affekt und Alkohol (zumal chronischem Alkoholismus) Störungen der Wahrnehmung und der Erinnerung sich ergaben.

3. Prof. Dr. A. Cramer-Göttingen: Ueber die Zeugnisfähigkeit bei Geisteskrankheit und bei Grenzzuständen.*)

Der Verfasser geht die wichtigsten einzelnen Seelenstörungen durch und zeigt, wie sie die Aussage beeinflussen: die Melancholie mit ihren falschen Selbstanschuldigungen, die (selten vorkommende) Manie, die paranoischen Zustände, zu denen auch der Querulantenwahnsinn gehört, weiter angeborene oder erworbene Schwachsinnszustände, die Dementia paralytica, die senile Seelenstörung, und kommt zu dem Ergebnis, „dass bei ausgesprochen geisteskranken Individuen die Zeugenaussage mit allergrösster Vorsicht aufzunehmen ist, dass es für den Sachverständigen eine ausserordentlich schwere Aufgabe ist, die Zeugnisfähigkeit eines Geisteskranken zu begutachten, und dass nur dann der Zeugenaussage eines Geisteskranken ein wirklicher Wert beigemessen werden kann, wenn es nachgewiesen ist, dass die geistige Leistung, welche die Zeugenaussage zur

*) Beitr. S. 100—111.

**) Heft II S. 133—157.

Folge hat, unbeeinflusst von krankhaften Momenten geschehen ist. Dieser Nachweis ist aber schwer und nur dann möglich, wenn man den Kranken genug kennt und beobachtet hat und wenn alle Verhältnisse, die dabei in Betracht kommen, genau erwogen werden. Begreiflicherweise weist jeder einzelne Fall noch besondere individuelle Züge auf, und es lassen sich allgemeine, generelle Vorschriften nicht geben."

Im zweiten Teile bespricht Cramer die Zeugnisfähigkeit der wichtigsten Grenzzustände, die für die forensische Praxis in Frage kommen: Epilepsie, Alkoholismus, Hysterie, Degeneration, traumatische Degeneration, Neurasthenie, Hirnsyphilis. „So weit Grenzzustände in Betracht kommen, gibt es Menschen, welche, mit einer krankhaften Grundlage behaftet, an sich nicht aufzufallen brauchen, aber trotzdem als Zeugen sehr gefährlich werden können (man beachte das Gutachten Sommers), weil sie infolge dieser krankhaften Grundlage nach der einen oder andern Richtung hin in der geistigen Tätigkeit, welche zur Zeugenaussage erforderlich ist, geschädigt sind."

Die beiden letzten Abhandlungen gehen nicht näher ein auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer experimentellen Erforschung des Aussageproblems, ich bescheide mich daher mit den obigen kurzen Andeutungen. Nach einer Seite bieten sie der Differenzialpsychologie aber wichtige Dienste oder besser Fingerzeige: auf Grund sorgsamster wissenschaftlicher Beobachtungen zeichnen sie durch bestimmte, z. T. pathologische, psychophysische Umstände, bestimmte Typen. In diesen treten bestimmte Züge stark betont hervor, lassen sich leichter zu einem Bilde zusammenschliessen. Aufgabe der angewandten Psychologie auf diesem Gebiete wird es sein, auf experimentellem Wege Auffassungs-, Erinnerungs- und Merkfähigkeit u. s. w. unter den veränderten Bedingungen nachzugehen, soweit eben die besonderen Umstände das zulassen. Ein Vergleich mit durch ähnliche Massnahmen auf normalem Gebiete gewonnenen Ergebnissen muss zu wertvollen Folgerungen Anlass bieten.

4. Marx Lobsien: Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern.*)

Die Untersuchungen erörtern zunächst die Bedingungen, die hervorragend geeignet erscheinen, gerade die Uebereinstimmung

*) Beitr. II. Heft, S. 158–221.

der kindlichen Aussagen mit der zugehörigen Wahrheit zu bestimmen. Das geschah in der Absicht, genauere Richtlinien zu gewinnen für eine spätere eingehendere Untersuchung. Es wurden erwähnt u. a.: Zwang der Umwelt. Er macht sich in verschiedensten Formen geltend, schärft für gewisse Dinge Auffassungs- und Merkfähigkeit, greift besonders ein in die Wertung von Personen und Sachen. Sehr stark wird die Aussageleistung und -Fähigkeit beeinflusst durch die Anschauungs- und Gedächtnistypen, auf deren Bedeutung erst die neuere wissenschaftliche Pädagogik hingewiesen hat. Zwar kennen wir heute nur relativ unvollkommene Methoden, die wenig ausgeprägten Sondertypen nach ihrer akustischen, optischen und motorischen Seite genauer zu erkunden, doch weisen diese gröberen Methoden mit hinlänglicher Deutlichkeit die Bedeutung der Typenunterschiede für die Aussage nach. Dazu kommt die allgemeine Flüchtigkeit und Unstätheit der Kindesnatur, die grosse Suggerierbarkeit, die Umgangssprache mit ihren pessimistischen und optimistischen Formen des Bedeutungswandels u. v. a.

1. Methode und nächste Aufgaben vorliegender Untersuchung.

Die Versuche ordnen sich in zwei Gruppen, in Bildversuche und solche mit einer Theaterszene. Die Bildversuche wurden angestellt einesteils mit einem Bilde, auf dem in einfacher Umrisszeichnung 12 den Kindern bekannte Gegenstände dargestellt waren, andererseits mit einem kolorierten Anschauungsbilde aus der Kehr-Pfeifferschen Sammlung: Knabe und Fischlein.

Versuchspersonen waren 4 × 41 Mädchen
5 × 41 Knaben

Insgesamt 369 Volksschüler.

27 Fragen wurden in mehreren Abteilungen den Kindern zur Beantwortung vorgelegt. Die Fragen dienten drei Haupt- und zwei Sonderaufgaben. Die letzteren wollten Art, Häufigkeit und Einfluss verschiedener Gedächtnis- und Anschauungstypen auf die Genauigkeit der Auffassung und Wiedergabe gesehener und erlebter Dinge und Vorgänge erkunden, dann Art und Möglichkeit der Suggerierbarkeit zunächst hinsichtlich des Geschmacks- und Geruchssinnes und zwischenein die Frage berühren,

ob stärkere Suggerierbarkeit und besondere Formen des Anschauens und Merkens zusammen gegeben seien. Die Hauptuntersuchungen beziehen sich zunächst auf die Frische des Gedächtnisses bei Knaben und Mädchen verschiedener Altersstufen. Das 1 Bild wendet sich wesentlich an das sogenannte mechanische Gedächtnis, das 2. daneben auch das judiziöse. Der Theaterversuch ist geeignet, dieses Moment noch zu vertiefen.

2. Ergebnisse.

Versuche über Suggerierbarkeit beschränkten sich lediglich auf das Deuten imaginärer Geschmäcke und Gerüche. Es zeigte sich, dass die Suggestibilität der Mädchen denen der Knaben weit überlegen war und bis zum 12. Lebensjahre zunahm.

Der Knabe tritt auf dem Bilde stark in den Vordergrund, trotzdem fanden sich von den Urteilen, die sich auf das Aussehen desselben bezogen, insgesamt nur 17 % richtige Angaben, obgleich das Bild früher als Anschauungsbild fleissig beobachtet worden war.

Auf Fragen nach Anzahlen (Häuser) zeigte sich, dass die Knaben zum Ueber-, die Mädchen aber zum Unterschätzen geneigt waren. Insgesamt ergaben sich 259 Unter-, 30 Ueberschätzungen und 56 richtige Angaben.

Aehnlich erstaunlich ungenaue Angaben erfolgten auf die Fragen nach den andern Gegenständen des Bildes — ich brauche daher nicht näher darauf einzugehen.

Es handelt sich um Sammeln von Rohmaterial. Im zweiten Teile versuchte ich in das Chaos einige Ordnung zu bringen. Zunächst stellte ich nur die Frage, ob sich in der Genauigkeit der Primäraussagen Typenunterschiede aufweisen liessen. Es galt also eine Methode zu suchen, die gestattete, möglichst einfach und doch hinlänglich genau die Typen unter den Schülern festzusetzen. Ich schlug folgendes Verfahren ein, das — ich gestehe es gern — gewiss seine Mängel hat, doch aber einigermassen für die vorliegende Aufgabe ausreichen dürfte. Ich schloss so: der Akustiker wird akustischem, der Motoriker motorischem Material gegenüber die zuverlässigste Gedächtnisfrische (um die handelt es sich zunächst) besitzen. Ich konstruierte daher ein derartiges Wortmaterial: eine Gruppe enthielt akustische, andere motorische u. s. w. Vorstellungen. Jede Gruppe umfasste 10 Wörter. Wurde nun bei diesem oder jenem Individuum eine Gruppe besonders stark behalten, so wurde sie als diesem Typus, sonst dem Mischtypus

zugehörig gerechnet. Die Mängel dieses Verfahrens liegen darin, dass der akustische Typus auf Kosten der andern stark bevorzugt wurde. 1. Weil es sich um Klanggebilde handelt, also um direkte Beziehungen. 2. Die andern Typen müssen sich an die dem Klangbilde zu Grunde liegende Vorstellung ohne ein derartig reales Hilfsmittel halten. Andererseits bevorzugt das Bild, das der Reproduktion geboten wurde, das Auge. Hier liegen gewiss viele Imponderabilien verborgen. Andererseits aber bin ich zufrieden, wenn wenigstens in den extremen Erscheinungen der Beweis mir gelungen ist, eine eingehendere Untersuchung auf neuer Basis der Zukunft vorbehaltend. Ich konnte im ganzen 9 Typen unterscheiden: ao, a, a-om, x, o, om, am, o-am, m. (a = akustisch, o = optisch, m = motorisch, x = reiner Mischtypus) und im allgemeinen feststellen, dass der motorische Typus auch in minder stark ausgeprägter Form bei den Knaben häufiger nachzuweisen ist als bei den Mädchen.

3. Anschauungstypus und Suggestibilität.

Die Suggestibilität ward gemessen zunächst an einer Vexierfrage: Wieviele Fische hat der Knabe gefangen? Im allgemeinen erwiesen sich wieder die unteren Klassen den oberen, die Mädchen den Knaben gegenüber stärker suggerierbar, und weiter, dass diametral sich gegenüberstehende Typen für das gegenseitige Sinnesgebiet die unzuverlässigsten Aussagen bringen. Der scharf ausgeprägte Akustiker ist der unzuverlässigste Zeuge, wo es sich um genaue Konstatierung optischer Vorgänge handelt u. u.

Eine fernere Gruppe beschäftigt sich mit dem Verhaltnis der Typen zu der Suggerierbarkeit durch imaginäre Geschmacks- und Geruchsempfindungen. Es schien ein Zusammenhang zu bestehen zwischen den Typen und der Suggestibilität dergestalt, dass der ao-Typus am stärksten, der o-Typ am schwächsten der Suggestion zugänglich ist.

4. Typus und Gedächtnisenergie.

a) Typus und mechanisches Gedächtnis. Bezüglich der Gedächtnistreue offenbarte sich ein — die Arbeit Jaffas war mir damals noch nicht bekannt — sehr überraschendes Ergebnis, nämlich dass in sehr vielen Fällen nach 24, ja 48 Stunden eine grössere Anzahl richtig reproduzierter Vorstellungen sich vorfand, als nach dem unmittelbaren Betrachten. Ueberraschend kam

mir das Ergebnis, weil man bislang gewohnt war anzunehmen, dass die zerstörende Wirkung der Zeit gleich einsetze. Unterhaltungen unter den Beobachtern hatten inzwischen über die Angelegenheit nicht stattgefunden, die Gegenstände des Bildes hatten unter sich keine verwandten Beziehungen, nur das mechanische des räumlichen Nebeneinander. Inzwischen ist das Ergebnis, wie oben angedeutet wurde, erneut bestätigt worden.

5. Typus und Zahlaussage.

Alle Typen offenbaren nahezu ausnahmslos, dass die Mädchen in der Genauigkeit der Zahlangaben von den Knaben übertroffen werden. Ueberhaupt sind die Zahlangaben der Mädchen immer kleiner als die der Knaben. Die Typen a, a-om, o-am und am scheinen die verlässlicheren Aussagen zu bieten, der optische Typus steht, trotz seiner durch die ganze Versuchsanordnung bedingten Bevorzugung, den andern Typen gegenüber am ungünstigsten da. —

Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass der Einfluss der Anschauungs- und Gedächtnistypen auf die Aussage von grosser Bedeutung ist, und hat als dringend notwendig erwiesen, eine erneute eingehende Untersuchung über das Verhältnis von Gedächtnistreue und Gedächtnisfrische innerhalb der verschiedenen Typen; es scheint, dass wenigstens der optische Typus hier eine besondere Stellung einnimmt. —

Auf meinen Theaterversuch will ich hier nicht näher eingehen. Ich bemerke nur, dass die Kinder am Morgen nach der Aufführung des Lessingschen Tellheim im Stadttheater, den 1. Aufzug mit allen möglichen Einzelheiten, auch in der Ausstattung, schriftlich darstellen sollten. Selbstverständlich handelte es sich um Schüler und Schülerinnen der Oberklassen. Der Versuch hat seine Bedenken, die ich hier nicht einzeln aufzählen will, sie verbieten aber nicht, als Ergebnis herzustellen, dass die Schüler auch dort, wo es sich um lebhafte, lebenswarme Vorgänge handelt, die die innere Beteiligung unter allen Umständen wachrufen müssen, in ihren Aussagen eine unglaubliche Unzuverlässigkeit an den Tag legen. —

Während ein Theaterversuch, wie der oben gezeichnete, sich in zahlreichen Momenten wegen der Lebensnähe den Händen des Experimentators entzieht, gestattet der Vorgang O. Lipmanns eine eingehende experimentelle Würdigung:

5. O. Lipmann (Breslau). Experimentelle Aussagen über einen Vorgang und eine Lokalität.

Zwei Versuche zur Methodologie.*)

Dem Versuch ist ein genau fixierter Tatbestand und eine Verhörsliste zu Grunde gelegt. Die Versuchspersonen waren Arbeiter, Teilnehmer eines Arbeiter-Elementarkursus, den der Verfasser leitete. Der objektive Tatbestand ist ungemein einfach: Eine Dame tritt während des Unterrichts ein. Ihr wird erlaubt, sich zu setzen. Sie nimmt ein Reklamheft vom Katheter, setzt sich auf die Bank, liest und hat dabei den Kopf in die Hände gestützt, Nach 10 Minuten öffnet sie das Fenster, angeblich, weil es ihr zu heiss sei. Dann geht sie hinaus, nachdem sie das Heft in die Rocktasche gesteckt hat, um draussen zu warten. Nach 3 Tagen wurden 5 Arbeiter veranlasst, was sie erlebt hatten, selbständig zu erzählen. Die spontane Wiedergabe ward ergänzt durch eine Verhörsliste. — Besonders interessant war, dass die juristisch gewiss wichtigste Frage: Hat sie etwas vom Katheder mitgenommen? überhaupt nicht richtig beantwortet wurde. Spontane Aussagen sind ungleich zuverlässiger als Antworten auf Fragen. — Im übrigen ist das Ergebnis nur gering.

Der zweite Versuch bestand darin, dass Lipmann, 3 bezw. 4 Tage nach der letzten Stunde, die Arbeiter das Klassenzimmer, in dem der Unterricht stattgefunden hatte, eingehend beschreiben liess. Zu dem Zweck stellte er eine Reihe von Fragen, und zwar 1. Quantitätsfragen, die Schätzung von Zahl- und Raumgrössen und Qualitätsfragen, die zu ihrer Beantwortung keine Zahlen erforderten. Antworten der zweiten Art zeigen, wie weit man berechtigt ist, aus den Beantwortungen einer Frage auf die objektiv richtige Antwort zu schliessen. Aus der ersten Gruppe lässt sich ersehen, wie gross die Sicherheit der einzelnen Individuen in Bezug auf quantitative Angaben ist.

6. Justizrat A. Heilberg: Zum Aussagestudium.

Beobachtungen aus der gerichtlichen Praxis.**)

1. Auffassung. Nur dann kann ein Objekt Gegenstand der Aussage werden, wenn es zum „aufgefassten Inhalt unserer Vorstellungen geworden ist.“ Wo Begriffe fehlen, kann auch das

*) Beitrag: S. 222—231.

**) Beitrag: S. 232—241.

Wort sich nicht einstellen. Darin liegt der grosse Unterschied zwischen den Aussagen des Kindes und des Erwachsenen, der Gebildeten und der Ungebildeten. Ist aber das Wahrnehmungsobjekt kompliziert, so genügt auch das nicht, sondern dann zeigt sich sorgfältige Gewöhnung an das Auffassen nötig. Hieran fehlt's vielen, zumal wo es auf die Bestimmung von Raum und Zeit ankommt, nicht zuletzt kleineren Distanzen. Diese Uebung gewährt oft die Fachbildung, andererseits verleitet sie oft zur Einseitigkeit.

2. Erinnerung. Das Erinnerungsbild erleidet Veränderungen in der Zeit zwischen der Wahrnehmung und der Aussage. Auf diesem Gebiete der Erinnerungstäuschung lehrt die Praxis besonders zweierlei: 1. Die Mannigfaltigkeit der neuen Eindrücke und Erlebnisse scheint das Erinnerungsbild der früheren Erlebnisse zu trüben, zu verändern und zu verdrängen; es kommt daher nicht nur auf den absoluten Zeitraum zwischen Ereignis und Aussage an, sondern vor allem auf die Erlebnisse des Zeugen innerhalb dieses Zeitraums. 2. Die Wahrheit des Erinnerungsbildes wird durch die versuchte Herstellung desselben in Gedanken und Rede mindestens ebenso gefährdet wie durch reine Passivität. Das Erinnerungsbild wird verändert. Autosuggestion und Fremdsuggestion wirken schon lange vor der gerichtlichen Aussage auf Erinnerung und Phantasie. Daher das Abweichen der Zeugen untereinander, die Epidemien unwahrer Aussagen infolge von Sensationsprozessen, das Auftreten immer neuer Zeugen in vorgerückter Stunde.

3. Das gerichtliche Verfahren. Zeuge und Richter. Die gerichtliche eidliche Aussage bringt neue Elemente der Veränderung, die dergestalt einflussreich erscheinen, dass man nicht von einer Psychologie der Aussage, sondern von einer Psychologie der Vernehmung reden sollte. Besonders zwei Momente kommen in Betracht: 1. Das Verhältnis der bei der Vernehmung mitwirkenden Personen zu einander. 2. Die Aeusserlichkeiten des gerichtlichen Verfahrens, insbesondere dessen Oeffentlichkeit. Im einzelnen erinnert Heilberg an die Wirkung folgender Momente: Eid (vielfach gilt die Vernehmung als Schande), Eitelkeit und Wichtigkeit, deren Wirkung durch die Oeffentlichkeit des Verfahrens gesteigert wird (man will sich nicht blamieren, zumal derjenige, der in seinem Kreise eine wichtige Rolle zu spielen gewohnt ist). Beeinflussung durch den Richter (besonders, wenn

der Zeuge nicht imstande ist, seine Aussage selbständig zu machen).

„Praxis und Experiment werden festzustellen haben, ob und in wie weit bei diesen Hergängen in der Vernehmung eine Täuschung in der Erinnerung, eine bewusste oder unbewusste Abweichung zwischen Erinnerung und Aussage vorliegt, eine Fesstellung, die für die Beweiskraft der Aussage, dann aber auch für die Frage nach der Bestrafung des fahrlässigen Falscheides von praktischer Bedeutung, vor allem aber auch für die Vernehmungstätigkeit der Richter, die den Zeugen gewöhnlich überlegen sind, eine Warnung zur Vorsicht werden wird. Hier wird die „Seelenkunst“ des Richters reiche Gelegenheit haben, sich zu entwickeln und zu bewähren.“

Endlich kommt auch noch ein Historiker kurz zu Worte:

7. Prof. Ernst Bernheim: Das Verhältnis der historischen Methodik zur Zeugenaussage.*)

„Die historische Kritik, insofern sie die Zuverlässigkeit von Quellenangaben prüft, ist oft genug mit der richterlichen Untersuchung verglichen worden, bei der es sich um die Verlässlichkeit von Zeugenaussagen handelt, und es liegt der üblichen Bezeichnung der Quellenangaben als „Zeugnisse“ geradezu jener Vergleich zu Grunde.“ Manche Gesichtspunkte, die der Jurist und der Psychologe erst neuerdings ins Auge gefasst haben, waren dem Historiker bereis vertraut. Das betrifft auch die unbewussten Entstellungen der Aussage, welche auf den inneren Bedingungen der Wahrnehmung und Reproduktion, sowie auf suggestiven Einwirkungen von aussen beruhen.

Alle diese Momente hat der Historiker als Trübungen der Ueberlieferung zu betrachten. Ein Vergleich derartiger Analyse mit dem der Psychologie lehrt, dass ein Handinhandarbeiten durch konzentrische Erforschung jener Dinge gar wohl möglich ist. Nur auf einzelne Punkte will der Verfasser hinweisen.

1. In der Geschichtsforschung hat lange Zeiten hindurch, was in der prozessualen Praxis längst eingebürgert war, keine Anwendung gefunden: die Frage, woher die Kenntnis des Quellenschriftstellers stamme; man begnügte sich, nur nach

*) Beitrag S. 242—248.

der Glaubwürdigkeit des Autors an sich zu fragen. Erst im 19. Jahrhundert wird es durch Niebuhr und Ranke zu einem bewussten Prinzip der Forschung erhoben und dem Sinne nach angewandt, wie Ranke es formuliert hat: „vor allem fragt sich, wem von so vielen Berichterstattern eine originale Kenntnis beigewohnt habe.“ Ob und welche Bedeutung für die Entwickelung dieses Prinzips die prozessuale Praxis habe, lässt sich schwer nachweisen. Gewiss aber wäre es von den Historikern früher beachtet worden, wenn sie das Problem der Zeugenaussagen hätten auf sich wirken lassen. Dem gegenüber ist darauf hinzuweisen, dass das, was neuerdings Juristen und Psychologen fordern, allgemeine und spezielle „Zeugendiagnostik“ von den Historikern ihren Quellen gegenüber längst beobachtet worden ist, jede Aussage hat sie nach der Individualität des Berichterstatters sorgfältig analysiert und bewertet.

2. Im Hinblick auf die Entwickelung der historischen Methodik ist die neue Aussageforschung geeignet, vor der je und je auftauchenden Skepsis nachdrücklich zu warnen. Sie führt nicht zur Negation der Aussage, sondern zu Grenzbestimmungen und festen Kriterien der Gewissheit. So auch werden im Fortgange der historischen Wissenschaft skeptische Bedenken stets dadurch überwunden, dass man sie zu festen Beurteilungskriterien umwandelte und damit die Grenzen bestimmte, innerhalb deren die Aussagen mehr oder weniger kontrollierbar und für die Erkenntnis der Tatsachen brauchbar seien. Rückfälle in die Skepsis werden vermieden, wenn man sich durch die experimentelle Psychologie nachweisen lässt, wie starke Prozentsätze zutreffender Beobachtung sich unter normalen Verhältnissen nachweisen lassen.

3. Von besonderer Wichtigkeit ist der Nachweis der verschiedenen Grade der Erinnerungstreue. Hier haben es die Historiker oft an der nötigen Vorsicht fehlen lassen, waren oft vorschnell geneigt, derartige Mängel der moralischen Qualität des Autors aufs Konto zu schreiben. Erst neuerdings vollzieht sich darin ein Wandel.

4. Endlich liefert die Psychologie der Aussage dem Historiker konkrete Beispiele aus der Gegenwart für die Wirkungen der Suggestion, die Abhängigkeit des Individuums vom Willen.

III. Sterns Versuch, dem Aussagestudium einen gründlichen psychologischen Unterbau zu geben.

Die bisher skizzierten Arbeiten zum Sternschen Programm tragen alle mehr oder minder fragmentarischen oder doch den Charakter eines vorsichtigen Vorstosses. Das zu beobachten ist um so interessanter, als es sich für die einzelnen in Frage kommenden Wissenschaften nicht eigentlich um ein neues Gebiet handelt, sondern vielmehr um ein solches, das hier Hauptinteresse, dort mindestens starkes Nebeninteresse beanspruchen durfte. Es hat dementsprechend auch besonders durch den Juristen und Historiker bedeutsame Vorarbeit erfahren. Die Ursache der vorsichtigen Aeusserung möchte ich in einem dreifachen erblicken: 1. Das Problem wird aus den Sondergebieten und deren Beleuchtung herausgerissen in das Gebiet des allgemein wissenschaftlichen. 2. Darin liegt zugleich, dass die vorhandene Vorarbeit mit der auf den andern beteiligten Gebieten sich vergleichen muss, und 3. endlich fordert das Sternsche Programm eine durchaus neue Grundlage: die angewandte experimentelle Psychologie. So war dringendes Erfordernis, diese psychologische Grundlage eingehend zu würdigen, das versucht Stern im 3. Hefte.

William Stern: Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Erster Teil*)

Der später folgende zweite Teil soll berücksichtigen: 1. aus der differentiell-psychologischen Untersuchung die Erörterung der Typen und Individualitäten. 2. Die sekundäre Aussage (Wirkung der Zwischenzeit und des Hörensagens auf die Aussage). 3. Die praktischen Ausblicke. So wertvoll es gewesen wäre, hier gleich die ganze Arbeit Sterns zu vergleichen, so muss ich mich doch auf später bescheiden.

1. Das Verfahren.

Stern beschreibt zunächst seine Versuchsanordnung und dann legt er die Art der Verarbeitung des Materials vor.

Die Versuchsanordnung. Methodologisches. Stern hat seine Versuche mit Schülern und Schülerinnen verschiedener Altersstufen (7—18Jahre) angestellt. Die Aussage ward nicht nur gegeben in Form eines Berichts, sondern diesem folgte ein systematisches Verhör. Das Bild war (wie bei meinem Versuche)

*) Beiträge S. 269—415.

farbig. Die Form: Bericht und Verhör hat grosse Vorteile. Gewiss waltet bei der freien Wiedergabe die Willkür der einzelnen Versuchsperson viel mehr als im Verhör, das eine gebundene Marschroute vorschreibt, aber gerade so tritt uns im Verhältnis von Bericht und Verhör psychologisch das so wichtige Verhältnis von Spontaneität und Rezeptivität, von aktivem zu bloss passivem Verhalten entgegen. — Auf ein Bild beschränkte sich Stern wegen der grossen Vorzüge eines solchen der bewegten Szene gegenüber.*): Die exakte Durchführung und die einwandfreie Konfrontation von Aussage und Tatbestand, ferner: sie enthalten vieles, was auch den realen Objekten zukommt endlich: es sollen auch solche Bedingungen der Aussage geprüft werden, die nicht in der besonderen Beschaffenheit der Objekte, sondern in der Form, in welcher die Aussage verlangt wird, und in der geistigen Beschaffenheit der Aussagenden liegen. Hirfür lassen sich offenbar beliebige Aussageobjekte benutzen, wenn sie nur methodologisch gut verwendbar sind. Die Prüflinge wurden zu einer primären und nach mehreren Wochen zu einer sekundären Aussage veranlasst.

Beschreibung des Versuchs. Der Versuch zerfiel in eine Neben- und eine Hauptserie. Die letztere wurde in einer schlesischen Provinzialstadt an einem Volksschullehrerseminar und damit verbundener Uebungsschule und einer dortigen Mädchenschule angestellt. Insgesamt kamen 47 Individuen in Frage: 17 Mädchen in 3 verschiedenen Altersstufen, desgleichen 18 Knaben, dann 6 Präparanden und 6 Seminaristen. Bei dem sekundären Versuch waren nur noch 33 von diesen Schülern erreichbar. — Als Versuchsbild diente: „Bauernstube" — (Bilder zum ersten Anschauungsunterricht von E. Walther, Schreiber, Esslingen). Eine Verhörsliste, die autographisch vervielfältigt war, enthielt die Fragen, die nach erfolgter spontaner Aussage an die Schüler gerichtet wurden.

Die Schüler wurden in einem leeren Schulzimmer einzeln von Stern geprüft. Der Versuch zerfiel in drei Teile: die Betrachtung des Bildes, die zusammenhängende Erzählung (Bericht) und das Verhör. Das Bild ward 1 Minute lang betrachtet.

Die Verarbeitung des Materials. — Zählung. — Infolge der mehrfach beanstandeten Weise der abgestuften Wertung

*) In der Tat hat sich ja gezeigt, dass die Ausbeute bei Benutzung bewegter Szenen herzlich gering war.

entschloss sich Stern, jede in Bericht oder Verhör gegebene Einzelangabe = 1 zu zählen. Qualitativ unterscheidet er richtige (r), falsche (f) und unbestimmte Angaben. Die Summe der Angaben wird = n gesetzt, die beigefügten Indices s, v und g deuten an, ob sich die Zahlenwerte auf den spontanen Bericht, auf das Verhör oder auf die Gesamtaussage beziehen.

Umfang und Güte der Leistung. — Der Umfang der Aussage wird dargestellt durch die Menge des positiv Ausgesagten, also r + f. Wichtiger als dies Quantitätsverhältnis ist der Umfang des Wissens, der sich in der Aussage kund gibt, d. h. die Anzahl derjenigen Angaben, die mit der Wirklichkeit übereinstimmen (r_g). Das im Bericht sich äussernde spontane Wissen ist = r_s. Das Verhörswissen (hier stimmt die Zahl der Antworten bei den einzelnen Schülern nicht überein und man muss daher den Prozentsatz der richtig beantworteten Fragen berechnen) = $\frac{r_v}{n_v}$ oder = $\frac{r_v}{r_v + f_v + u_v}$ — Die Güte der Leistung, die Aussagetreue ist = $\frac{r}{r + f}$. Dieser Wert gilt sowohl für die Gesamtaussage: $\left(\frac{r_v}{r_v + f_v}\right)$ wie für die Aussageteile: Bericht: $\left(\frac{r_s}{r_s + f_s}\right)$ und Verhör: $\left(\frac{r_v}{r_v + f_v}\right)$. — Der Komplementärwert zum Treuewert ist der Fehlerprozentsatz $\frac{f}{r + f}$, der die erstere Zahl stets zu 100 ergänzt.

Spontaneität der Leistung. Sie ist in den bisherigen Untersuchungen überhaupt noch nicht in Rechnung gezogen worden. Die Spontaneität lässt sich werten als solche des Wissens und des Interesses. Dem spontanen Wissen steht eine weitere Masse gegenüber, die erst eines äusseren Zwanges bedarf, um aus der Potentialität zur Aktualität zu gelangen. Wie gross ist der Anteil des spontanen gegenüber dem Gesamtwissen? offenbar = $\frac{r_s}{r_g}$. Bezeichnet man die Anzahl der durch die Verhörsliste geforderten Inhaltselemente = N und setzt dazu die Menge der spontan ausgesagten n_s in Beziehung, so erhält man den Koeffizienten der Spontaneität des Interesses $\frac{n_s}{N}$.

Inhalt der Aussage. Es ist nicht zulässig bei den Berechnungen von Wissen, Zuverlässigkeit und Spontaneität diese als eine kompakte Masse zu betrachten, man hat vielmehr die verschiedenen Kategorien der Aussage, wie sie durch das Bild gefordert werden, zu beachten. Stern unterscheidet 7 Kate-

gorien: Sachen, Personen, Tätigkeiten, Raumangaben, Merkmale ausser Farben, Zahlangaben. Innerhalb dieser logischen Ordnung scheidet er dann, ihrem Werte entsprechend, besondere Hauptstücke aus.

2. Statistik der primären Aussage.

Dieses Kapitel gibt zunächst einen sorgsamen Tatsachenbericht, ohne jegliche psychologische Erörterung.

A. Die Gesamtaussage. 1. Umfang und Güte. Unter sämtlichen positiven Angaben der Aussage waren 24 %, also jede vierte, falsch. Die Knaben zeigen sich den Mädchen gegenüber überall im Vorteil. Während bei den Siebenjährigen jedes dritte Element des positiven Aussageinhalts falsch war, war bei den 14jährigen nur jede fünfte Angabe falsch. Die Zeit von 7—11 Jahren ist für die Knaben eine solche starker Entwickelung, während bei den Mädchen in gleicher Zeit das Wissen stehen bleibt und die Zuverlässigkeit gar abnimmt; in der Zeit von 11 zu 14 Jahren holen die Mädchen durch rapide Entwickelung das Versäumte nach, ja überholen ein wenig die Knaben, während bei diesen kein Fortschritt mehr zu konstatieren ist.

B. Der Bericht. 1. Umfang, Zuverlässigkeit, Spontaneität. Die Spontaneität des Wissens betrug insgesamt 39 %, d. h. $^2/_5$ aller richtig behaltenen Elemente des Bildes wurden spontan genannt, $^3/_5$ mussten erst durch Fragen hervorgeholt werden. Die Mädchen stehen den Knaben nach in der Menge des spontan Erzählten. Die absolute Zahl der spontan richtig genannten Einzelelemente, die bei den 7jährigen 13 betrug, hat sich bei den 14jährigen mehr als verdoppelt, bei den 18jährigen fast verdreifacht. Durchaus gegensätzlich verhält sich dagegen die Treue. Die relative Zuverlässigkeit des spontanen Aussagens zeigt nämlich fast völlige Indifferenz gegenüber den Altersunterschieden.

2. Inhalt des Berichts. Altersfortschritt. Es zeigt sich, dass die früher festgestellte Zunahme des Aussageumfangs mit steigendem Alter nicht auf einem allmähliche Wachsen aller Kategorien, sondern auf einem sukzessiven, fast sprunghaften Eintreten der einzelnen Kategorien beruht. Besonders deutlich zeigen die Mädchen diesen Fortschritt. Geschlechter. Auch die Vergleichung der Geschlechter zeigt charakteristische Unterschiede. Alle Kategorien treten bei den Knaben früher auf als bei den Mädchen. Die persönlichen Kategorien überwiegen bei den

Mädchen: bei den Mädchen bilden die auf Personen und deren Tun bezüglichen Angaben 34 %, also den dritten Teil, bei den Knaben 25 %, also den vierten Teil des gesamten Berichts. Die beiden Geschlechter machen in den bevorzugten Kategorien mehr Fehler als in den nicht bevorzugten.

C. Das Verhör. 1. Gesamtverhör. Der im Verhör festgestellte Wissensbestand (das reaktive Wissen) $\frac{r}{r + f + u}$ ist = 51 %, d. h. auf $\frac{1}{2}$ der gestellten Fragen wurden die richtigen Antworten gewusst. Das Mass der Gehörstreue $\frac{r}{r + f}$ ist = 67 %: von allen positiven Angaben, die im Verhör erzielt wurden, waren $\frac{2}{3}$ richtig, $\frac{1}{3}$ falsch. Die Verhörsuntreue $\frac{f}{r + f}$ = 33 % gegenüber einer Berichtstreue von 6 %. Der Geschlechtsunterschied macht sich deutlich zu gunsten der Knaben bemerkbar. Der Altersfortschritt ist weder extensiv noch intensiv stärker nachweisbar.

2. Suggestivfragen. Güte der Leistung. Nicht ganz $\frac{1}{3}$ aller bestimmten Antworten erwiesen sich durch die Suggestion beeinflusst: Nicht weniger als 131 mal wurden Objekte, die tatsächlich gar nicht wahrgenommen worden waren, unmittelbar nach stattgehabter Beobachtung auf Grund der Suggestivfragen hinzuillusioniert. Die Widerstandsfähigkeit gegen die Suggestion zeigt von den jüngsten zu den ältesten Prüflingen fast eine Verdoppelung.

3. Farbenfragen. Im Farbenverhör ist die Aussicht auf richtige und zuverlässige Antworten die denkbar ungünstigste. In Bezug auf den Altersfortschritt haben die Farbenfragen grosse Aehnlichkeit mit den Suggestivfragen: der Einfluss ist recht stark und andauernd.

D. Beziehungen zur Rangordnung. Die Ausbeute ist nicht sonderlich gross. Am sichersten ist das Resultat: Die Zuverlässigkeit des spontanen Berichts ist eine Funktion der allgemeinen Leistungsfähigkeit. An zweiter Stelle steht das Ergebnis, dass im Verhör die Zuverlässigkeit der Antworten auf Fragen von normaler Schwierigkeit gegen die Rangordnung so gut wie ganz indifferent ist. Ein drittes Ergebnis bedarf dringend der Nachprüfung: Bei den Knaben ist die Aussageleistung der allgemeinen Leistung proportional, bei den Mädchen umgekehrt

*) Ich bitte zu vergleichen: Ztsch. f. Psych. u. Physl. d. Sinnesorgane. Bd. 34, S. 29: Marx Lobsien: Ueber Farbenkenntnis bei Schulkindern.

proportional. — Soweit der lediglich beschreibende Teil der Sternschen Arbeit, — der zweite Teil derselben sucht die psychologische Deutung der vorhin beschriebenen Ergebnisse.

3. Die formalen Bedingungen der Aussage.

A. Bericht und Verhör.

Unter den günstigsten Bedingungen einer mit voller Musse und mit der Absicht der Einprägung stattgehabten Beobachtung, sowie des unmittelbaren Anschlusses der Aussage an den Beobachtungsakt war der positive Inhalt der Aussage zum vierten Teile falsch. Der zusammenhängende Bericht lieferte nur 6 %, das Verhör aber 33 % falscher positiver Angaben. Die gebundene Aussage hat somit den $5^1/_2$fachen Grad der Fehlerhaftigkeit, den die freie Aussage besitzt. Wie muss man sich das erklären? Offenbar aus dem ganz verschiedenartigen psychischen Verhalten. Bei dem Bericht haben wir erhöhte Willenstätigkeit, die nur die lebhaftesten und inhaltvollsten Momente erfasst und eine natürliche Scheu hat vor einem zwangsweisen Herbeiziehen allzu unsicherer Reste. Bei dem Verhör waltet der Zwang. Auch die vorsichtigste Frage ist ein Befehl, sie wirkt zwar Hilfe aber auch Verführung. Die positive Wirkung der Frage wird belegt durch das Ergebnis: der Gesamtumfang der Erinnerungsfähigkeit verteilt sich auf die beiden Funktionen der aktiven und der reaktiven Erinnerung; und zwar ist im Durchschnitt der Leistungsumfang der ersten Funktion erheblich kleiner als der Restumfang der zweiten Funktion. Sie betragen $^2/_5$ und $^3/_5$ des Gesamtumfangs. Aber dieser positiven Leistung der Frage steht leider ein grosser Verführungswert gegenüber: auf je zwei richtige Antworten stand je eine falsche! Erwägen wir einen Moment die Ursachen der Fälschung! Eine falsche Antwort auf eine Frage kann auf viererlei Weise zu stande kommen. 1. Die Frage ruft auf mechanischem Wege eine falsche Assoziation hervor. 2. Die Frage lässt den Gefragten eine Lücke in seiner Erinnerung empfinden, die er auszufüllen sucht, entweder durch Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, oder durch logischen Schluss. 3. Die Antwort ist gar nicht Ausdruck wirklicher Ueberzeugung des Gefragten, sondern Angstprodukt oder Suggestionsprodukt. 4. Die Antwort ist wirkliche Lüge. Dazu kommt endlich noch, dass die Antwort oft nur zum Teil wirkliches Erinnerungsbild ist, in Wirklichkeit lediglich Zufallsrichtigkeit besitzt.

B. Suggestion.

1. Wesen derselben. Erst neuerdings ist sie aus dem engen hypnotischen und psychopathologischen Interessengebiet in das normal psychologische aufgenommen worden. Sie äussert sich als aktive und passive Suggestion. Die erstere ist der von einer Person oder Sache ausgehende Einfluss; passive Suggestion ist das Uebernehmen einer anderweitigen geistigen Stellungnahme unter dem Schein des eigenen Stellungnehmens, ist Rezeptivität in der Form der Spontaneität.

2. Die Suggestionswirkung der Fragen. Eine Frage, die nicht nur eine Vorstellung oder ein Vorstellungsgebiet, sondern schon eine bestimmte Stellungnahme dazu nahe legt, ist eine „Suggestionsfrage“. Verfasser geht die Suggestivwirkung einer Reihe von 6 Frageformen durch: die Bestimmungsfrage, die vollständige Disjunktionsfrage, die Aut-aut-Frage, die expektive Frage, die Voraussetzungsfrage und die Folgefrage.

3. Die experimentelle Behandlung der Verhörssuggestion. Die Wirkung der Suggestion ist sehr bedeutend. Selbst unter den günstigsten Bedingungen für Stärke, Fülle und Frische des Erinnerungsinhalts vermag die Suggestivform der Frage grobe, positiv-substantielle Verfälschungen der Aussage zu erzeugen, wie sie bei unsuggestiven Fragen kaum vorkommen. Und zwar vermag sie diese groben Verfälschungen unter bestimmten Umständen in gleicher Häufigkeit herbeizuführen, wie Normalfragen schwächere (akzidentelle oder negativ-substantielle) Verfälschungen bewirken.

4. Der Inhalt der Aussage.

Bezog sich das vorige Kapitel auf die formalen Bedingungen, unter denen die Angaben der Aussage erzielt wurden, so wird nun der Inhalt, den sie bieten, genauer erwogen: 1. Was wird ausgesagt? 2. Welche Fehler werden gemacht?

A. Auslese des Stoffs. Diese hat natürlich nur Sinn für den spontanen Bericht. Die durch den spontanen Bericht getroffene Auslese unter den weiter oben genannten 7 Kategorien ist zugleich ein Index für das selbständige und freiwillige Interesse, das die betreffende Kategorie zu wecken vermag. 3 psychologische Ergebnisse zeitigte die Betrachtung: 1. Die persönlichen Kategorien haben einen viel stärkeren Spontaneitätswert als die sachlichen. 2. Die substantiellen Kategorien haben einen viel

stärkeren Spontaneitätswert als die akzidentellen. 3. Innerhalb der optischen Merkmale haben Raumangaben einen viel stärkeren Spontaneitätswert als Farbenangaben. Die Spontaneität der Farbenangaben ist auch, absolut genommen, ausserordentlich schwach. — Den Primat der praktischen Vernunft im Menschen kann man durch philosophische Deduktionen nicht sicherer nachweisen, als durch diese Ergebnisse des Versuchs. In stofflicher Beziehung ist die spontane Erinnerung und Aussage, selbst wenn sie rein theoretischenZwecken dient, keine indifferenteRegistrierung der Objektivität, sondern eine mit intuitiver Abstufung arbeitende Auslese der Aufmerksamkeit und des Interesses. Das Prinzip dieser Auslese ist die praktische anthroprozentrische Wertbeziehung. — Die Stärke der rein peripheren Sinnenfälligkeit der Eindrücke an und für sich ist nicht imstande, in hohem Masse Aufmerksamkeit und Interesse auf sich zu ziehen. Dies geschieht nur dann, wenn die Sinnenfälligkeit zugleich starke praktisch-teleologische Bedeutung hat.

B. Die Fehler.

1. Zuverlässigkeit und Interesse. Auch hier offenbarte sich: Die personalen Kategorien liefern zuverlässigere Ergebnisse als die sachlichen. Innerhalb der optischen Faktoren sind Farbenangaben in höchstem Grade unzuverlässig, Ortsangaben recht gut. Zahlenangaben haben einen geringen Grad von Zuverlässigkeit. Es zeigt sich also grosse Uebereinstimmung mit den oben erörterten Ergebnissen. Das hängt offenbar damit zusammen, dass die Erinnerungstreue stark bedingt wird durch den Willen, durch das Mass des Interesses, das den Objekten zugewandt war. Die Hauptmasse der Fehler wird in den unwichtigeren und unwichtigsten Partien der Aussage begangen.

2. Fehlerarten. Entsprechend ihrer logischen Beschaffenheit lassen sich die Fehler sondern in

substantielle — positve, negative

akzidentelle — Qualität, Quantität, Relation.

Die substantiellen Fehler beschränken sich ganz überwiegend auf das Verhör. Die negativen Fehler dieser Art fanden sich im Bericht in der milden Form der Auslassungen, im Verhör geradezu als Leugnungen, selbst solcher Dinge, die auf dem Bilde stark hervortraten.

Auch bezüglich der positven Fehler zeigt das Verhör ein stark abweichendes Bild. Es zeigt sich hier eine schier unauf-

lösliche Verknüpfung der reinen Empfindung mit allem möglichen assoziativen Beiwerk, die da zeigt, dass die Scheidung zwischen dem Bewusstseinsphänomen als solchem und dem Gegenstande, dem es gilt, nicht nur nicht selbstverständlich ist, sondern mit zu dem schwersten gehört, was vom Menschen verlangt werden kann. —

Bezüglich der akzidentellen Fehler werde nur folgendes Ergebnis angemerkt: Zahlenangaben haben eine gute Aussicht auf Richtigkeit eigenlich nur dann, wenn während der Beobachtung bereits eine bewusste Zählung stattfand und das Zahlwort selber eingeprägt wurde. Das ist aber der seltenere Fall. Meist tritt die Tendenz zur Zählung — auf eigenen Antrieb oder auf Aufforderung — erst gegenüber den Elementen des Erinnerungsbildes ein. Da aber diesen Elementen zum grossen Teile die Schärfe, Klarheit und Sicherheit fehlt, so tritt an Stelle der wirklichen Zählung die Schätzung und die Deutung, die in allerhöchstem Masse der Fälschung unterliegen.

5. Differenzierung und Konstanz der Leistungen.

Die Untersuchung hat zwei Aufgaben: 1. die Abhängigkeit der Leistungen von Alter, Geschlecht, Bildung u. s. w. zu untersuchen und dann 2. psychologische Typen zu zeichnen. Vorher gilt es jedoch zu erwägen, ob die mitwirkenden Faktoren überhaupt zur Differenzierung neigen, ob sich diese Neigung gegenüber verschiedenen Differenzierungsbedingungen gleichmässig bewährt und ob man daraus allgemeinere psychologische Gesetzmässigkeiten ableiten könne.

A. Differenzierung. In der Tat offenbart sich: Altersdifferenzierung und Geschlechtsdifferenzierung zeigen in Bezug auf die Leistungsgrade der bei der Aussage mitwirkenden Funktionen paralleles Verhalten. Die Funktionen mit starkem Altersfortschritt zeigen auch relativ grosse Geschlechtsdifferenz, die mit schwachem oder fehlendem Altersfortschritt schwache oder fehlende Geschlechtsdifferenz. — Der Einfluss der Typenunterschiede soll erst später erwogen werden; auch sie offenbart eine Parallele zu obigem Ergebnis. Eine Verallgemeinerung, so wichtig sie auch ist für die differentielle Psychologie, darf hier jedoch nur in der Erwartung ausgesprochen werden, dass folgende umfängliche Massenuntersuchungen sie bestätigen werden: Jede

psychische Funktion hat eine ihr eigentümliche Stärke der Variationstendenz, die auf die verschiedensten Differenzierungsbedingungen (Alter, Geschlecht, Begabung, Nationalität, Individualität) entsprechend reagiert; die Funktion differenziert sich entweder immer sehr oder immer mässig oder immer wenig. Es würde dann etwa die Spontaneität in ihrem Verhältnis zur Reaktivität das allgemeine Charakteristikum einer starken Variationstendenz, die relative Zuverlässigkeit bei nicht schwierigen Leistungen das einer geringen Variationstendenz besitzen.

B. Konstanz der relativen Zuverlässigkeit.

Zunächst sind kleine invariable Durchschnittswerte herauszuziehen, d. h. diejenigen, die überhaupt keine oder verschwindende Geschlechts- und Altersdifferenzen zeigen. Es sind dies: die Treue des Berichts einerseits und die Treue der Verhörsantworten, soweit es sich um Fragen normaler Schwierigkeit handelt, andererseits — also die beiden wichtigsten Leistungen der Aussagefunktion überhaupt. Diese Konstanz der relativen Zuverlässigkeit ist sowohl theoretisch wie praktisch von hohem Interesse. Man kann hier geradezu von einer relativen Zuverlässigkeitskonstanten für die verschiedenen Altersklassen und Geschlechter reden. Aber sind denn die Konstanten unlösbar an diese Versuchsanordnung geknüpft? Es scheint in der Tat, dass die Aussageforschung, trotz ihrer Jugend, bereits einer allgemeineren Gesetzmässigkeit auf der Spur ist. Sowohl für spontane Berichte wie für normale Verhörsfragen ist diese relative Konstante nachweisbar — und damit beweisen sie die Giltigkeit des Weberschen Gesetzes für eine neue psychische Funktionssphäre. Denn auch hier steht der Fehlergrad seinem Quantum nach in einem relativ konstanten Verhältnis zu dem Quantum der vollzogenen Leistung, ändert sich kaum dem dürftigen und umfangreichen Bericht gegenüber. Und noch weiter geht die Analogie mit dem Weberschen Gesetze: Ein gewisser Klarheits- und Deutlichkeitsgrad der „Randelemente" des Bewusstseins, der objektiv nicht mehr zur positiven Stellungnahme berechtigt, wird subjektiv noch als genügende Gewähr empfunden — und die Verfehlungsmöglichkeit tritt ein. Dies Randgebiet des psychischen Helldunkels mit seiner Tendenz zur Fälschung des Urteils — es scheint in seiner Grösse eine Folge des deutlichen Kerngebiets zu sein —, es wächst und schrumpft

mit ihm, es folgt dem Weberschen Gesetz. Das Ergebnis des Abschnitts lässt sich kurz so formulieren:

Aussageleistungen gleichmässiger subjektiver Schwierigkeit gehorchen dem Weberschen Gesetz; bei verschiedener Quantität der Leistungen, ja zuweilen selbst unter recht verschiedenen anthropologischen und objektiven Bedingungen, bleibt das Verhältnis der falschen Angaben zur Gesamtheit der positiven Angaben im Durchschnitt ziemlich konstant. So liegt die Fehlerkonstante für den spontanen Bericht über einen unmittelbar vorher mit Aufmerksamkeit gesehenen nicht schwierigen Tatbestand um etwa 6 % herum, die Fehlerkonstante für ein Verhör mit „Normalfragen" (nicht-suggestiven Fragen ohne besondere Schwierigkeit) zwischen 20 % und 30 %.

6. Altersfortschritt und geistige Entwicklung.

A. Die Form des Altersfortschritts.

Die Diskontinuität des Altersfortschritts ist eines der sichersten Ergebnisse. Sie ordnet sich unter einen allgemeineren Gesichtspunkt, der erst neuerdings Gegenstand gründlicher Forschungen geworden ist: die Periodizität des geistigen Lebens. Der Altersfortschritt der geistigen Leistungsfähigkeit zeigt innerhalb der Altersepochen von 17 bis zu 18 Jahren Diskontinuität, indem Phasen schnellen Fortschritts mit solchen langsamen Fortschritts (oder wirklichen Stillstandes) wechseln. Jede Phase umfasst mehrere Jahre. Diese Rhythmik hängt mit der allgemeinen organischen Entwickelung deutlich zusammen, da die Zeiten starken Fortschritts bei Knaben wie Mädchen mit der Pubertätszeit zusammenfallen. Dieser Epoche geht ebenfalls bei beiden Geschlechtern eine mehrere Jahre dauernde Zeit der Kräftesammlung mit geringem Fortschritt, die „Präpubertätsperiode" voraus, dieser wieder (wenigstens bei den Knaben nachweisbar) eine kindliche Fortschrittsperiode.

3. Die Disproportionalität des Altersfortschritts geht auf das formale Prinzip, dem seine qualitative Beschaffenheit unterliegt. Hier besteht der Entwickelungsprozess in einer sukzessiven Vermannigfachung des Ganzen: zu den ursprünglich wenigen Teilfunktionen treten immer neue hinzu, den alten den Rang ablaufend. Das zeigt sich zunächst in dem Verhältnis von Rezeptivität und Spontaneität. Sie entwickeln sich keineswegs proportional, sondern die Spontaneität viel

stärker mit steigendem Alter; das zeigt besonders deutlich die Entwickelung des Aussageinhalts. Die Kategorien desselben wurden weiter oben erwähnt. Sie treten mit steigendem Alter deutlich nacheinander auf. Dieser Funktionswechsel, dieses Wandern des psychophysischen Zentrums, ist für die geistige Entwickelung charakteristisch — allerdings wissen wir über die Reifungsfolgen und Reifungszeiten bis jetzt noch sehr wenig, aber — wären wir erst imstande, geistige Entwickelung als eine solche Sukzession sich ablösender psychischer Teilentwickelungen und — kulminationen zu begreifen, so würden wir ein Bild von der Psychogenesis erhalten, das ganz beträchtlich von dem heutigen, wesentlich nach dem Proportionalprinzip zugeschnittenen Schema abweicht; wir würden auch für die oft versuchte Parallelisierung ontogenetischer und phylogenetischer Geistesentwickelung ganz neue Stützen erhalten. Hier eröffnet sich der genetischen Psychologie ein bisher noch kaum beackertes, aussichtsvolles Feld der Arbeit.

C. Umfang und Güte der Leistung im Altersfortschritt.

Das Leistungsquantum der Auffassungs- und Merkfähigkeit nimmt bei gleichen Schwierigkeitsbedingungen innerhalb der ganzen Schulzeit nur um 50%, in den folgenden Entwickelungsjahren überhaupt nicht mehr zu; es ist also diese psychische Eigenschaft kein grundlegender Bestandteil der geistigen Entwickelung zwischen 7 und 18 Jahren. Das Verhältnis von Spontaneität zu Rezeptivität bei der Leistung verschiebt sich während der Schulzeit und darüber hinaus fortwährend stark zu Gunsten der Spontaneität. Das Wachstum der Spontaneität ist daher eines der wesentlichsten Merkmale der geistigen Entwickelung. Das starke Wachstum der Spontaneität bekundet sich auch in der wachsenden Widerstandsfähigkeit gegenüber der Suggestion. Die Suggestibilität sinkt von 50% bei 7jährigen auf 20% bei 10jährigen herab. Endlich sinkt mit steigendem Alter, d. h. mit abnehmender Schwierigkeit der Aufgabe, die absolute Zahl der richtigen und sinkt die relative Zahl der falschen Angaben.

D. Inhalt der Leistung im Altersfortschritt.

Der Vorstellungsinhalt des spontanen Berichts zeigt innerhalb der von uns untersuchten Altersstufen die Sukzession

mehrerer Stadien: des Substanzstadiums, in welchem nur unverbundene Objekte genannt werden, des Aktionsstadiums, in dem hinzu die Nennung von persönlichen Handlungen tritt, und des Qualität-Relationsstadiums, das die Nennung von Merkmalen und Beziehungen hinzubringt. Innerhalb des letzteren entwickeln sich die Beziehungsangaben (namentlich die räumlichen) schneller als die Merkmalsangaben. Besonders spät treten Farbenangaben auf. — Die Reihenfolge wird beherrscht von dem Prinzip der praktisch-anthropomozentrischen Wertbeziehung; je höher eine Kategorie in dieser Wertordnung steht, umso früher tritt sie auf. — Die Sukzession der genannten Stadien scheint überall stattzufinden, wo eine Aussagenfunktion sich entwickelt: so auch bei dem Sprechenlernen des kleinen Kindes, in der allgemeinen Sprachentwickelung, in der Entwickelung der Wissenschaft.

7. Die Geschlechter.

A. Umfang und Güte der Leistung bei beiden Geschlechtern.

Dem Verfasser standen 18 Knaben und 17 Mädchen für den Hauptversuch zur Verfügung. Es offenbarte sich: die Mädchen stehen den Knaben nach an Rezeptivität im Aufnehmen von Wissensstoff, aber noch mehr an Spontaneität im selbständigen Hervorbringen des aufgenommenen Wissensstoffes. Jede Erschwerung der Leistung ruft sofort eine deutliche Rückständigkeit der Mädchen hervor.

B. Geschlecht und Altersfortschritt.

Im Alter von 7 Jahren stehen die Mädchenleistungen den Knabenleistungen mehr oder weniger nahe; im Alter von zehn Jahren haben die Knaben einen gewaltigen Vorsprung vor den Mädchen, sodann folgt wieder eine Konvergenz, z. T. sogar Kreuzung der Kurven, sodass die $14^1/_2$jährigen Mädchen den unfähr gleichalterigen oder nur wenig jüngeren Knaben in der Leistungsfähigkeit wieder sehr nahe stehen. — Ganz verblüffend ist die Unzuverlässigkeit der Leistungen der zehnjährigen Mädchen.*) Gegen das 14. Jahr zeigen die noch vor Beginn oder im ersten Beginn der Pubertät stehenden Knaben ungefähr gleiche Leistungsfähigkeit, wie die bereits mitten in voller Pubertätsentwickelung stehenden Mädchen.

*) Auch Ebbinghaus (Ztschr. f. Psych. XIII., S. 401) und Marx Lobsien, ebend., Bd. 27, S. 56f., gelangt ein ähnlicher Nachweis.

C. Inhalt der Leistung bei beiden Geschlechtern.

Die Mädchen bevorzugen beim Berichten mehr die persönlichen, die Knaben mehr die sachlichen Kategorien. Die Mädchen sind bezüglich des Aussageinhalts den Knaben gegenüber rückständig, sowohl im ganzen dadurch, dass ihre grössere Vorliebe für die persönlichen Kategorien einem niederen Entwickelungsstadium entspricht, als auch im einzelnen, weil die einzelnen inhaltlichen Entwickelungsstufen der Erzählungsfähigkeit von ihnen später erreicht werden als von den Knaben. Auch bezüglich der Farben stehen in den Versuchen die Mädchen den Knaben nach an Interesse, Wissen und Zuverlässigkeit.

So weit die Sternschen Ausführungen. Man wird überrascht durch die Fülle reichen Materials, das eine kundige Hand aus dem immerhin einfachen Versuch zu heben vermag. Ich habe mich darauf beschränkt, ein möglichst getreues Bild der Sternschen Arbeit zu geben, und habe der Kritik — die ohnehin nicht wohl vor dem zweiten Teile einsetzen dürfte — geringen Raum gelassen. Es sei mir gestattet, an den Schluss — ohne weitere Erörterungen — einige Fragen zu stellen.

1. Liegen in dem Einzelverhör durch einen Fremden und unter Zeugen nicht Bedenken besonders für eine zusammenhängende Darstellung? Hat man die Gewähr, dass die Prüflinge die nötige Ruhe und Sammlung bewahren? Besonders sind Mädchen durch mancherlei imponderable Suggestivwirkung leicht zu beeinflussen, wie auch jüngere Kinder. Derartige Einwirkungen beeinflussen auch stark das Ergebnis.

2. Wurde das Verbot, sich mit den Kameraden über den Versuch nicht zu unterhalten, streng beachtet?

3. Bedenkt man die unglaubliche Schwerfälligkeit der meisten Schüler im zusammenhängenden Darstellen — es lernen überhaupt nur wenige Schüler sich selbständig zusammenhängend ausdrücken, trotz sorgsamster Bemühungen durch die Schule —, wird man dann das Mass des spontan Ausgesagten im Verhältnis zum Wissen als Mass der Spontaneität gelten lassen wollen, zumal der Eigenbericht hier unter erschwerenden Umständen zu erfolgen scheint?

4. Wird nicht die anscheinend bestätigte Tatsache, dass die Zeit unmittelbar nach der Beobachtung keineswegs die günstigste Zeit für umfängliche Rezeption ist, stärkere Beachtung verlangen müssen?

IV.

Nach diesen die psychologischen Grundlagen erörternden Ausführungen Sterns mögen die drei Abhandlungen des 4. Hefts der Beiträge kurz erörtert werden.

1. Hans Schneickert, München: Die Zeugenvernehmung im Sinne der Strafprozessreform.*)

Verfasser wertet die Ergebnisse der bisher angestellten Experimente vom Standpunkte der Strafprozessreform aus. Eine Kritik der Experimente schickt er voraus. —

Dass in dem heutigen Verfahren der Zeugenvernehmung, die als einzig zuverlässigen Erkenntnisweg die eigene Erfahrung betrachtet, Wandel geschaffen werden muss, darin sind sich alle Reformer einig. Gegenüber den vielen sich widersprechenden Vorschlägen, die das Wie angehen, erscheint es als eine dankenswerte Aufgabe, die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt ab ovo zu untersuchen.

Bisher sind besonders die Untersuchungsmethoden erörtert worden. Während Stern dem toten Bild seine Aufmerksamkeit schenkt, verlangen die Kriminalpsyehologen das „lebende" Bild. Auch Schneickert spricht letzterem den bedeutenderen Wert zu, betrachtet aber ersteres als unerlässliche Vorstufe, um den Ursprung und das normale Erscheinen der Fehlerquellen der menschlichen Wahrnehmungs- und Erinnerungskraft wissenschaftlich nachzuweisen und zu determinieren. Verf. stellt eine Reihe von Ergebnissen der Sternschen Versuche zusammen, die ihm für die Reform der Zeugenvernehmung von Wert scheinen. Unmittelbaren Wert können diese Ergebnisse bestenfalls nur dann haben, wenn es sich um kriminalistische Kinderaussagen handelt, und auch dort nur bedingt, weil es durch drei Hauptmomente sich von dem gerichtlichen Verfahren unterscheidet: 1. die Aufforderung zum eingehenden Betrachten, 2. die hinlängliche Zeit, 3. das Bewusstsein, sich über kurz oder lang über das Geschaute äussern zu müssen. Hierdurch wird die Quantität und Qualität der Aussage bedeutend modifiziert.**) Aber auch

*) Beiträge 419—461.

**) Weit schwieriger noch ist das Moment des herabgesetzten Interesses. Das Kind nimmt am Bilde sozusagen akademisch Anteil; es fehlt das Wertmoment des Miterlebens mit seinen, die Beobachtung und die Erinnerung steigernden und fälschenden Wirkungen. L.

die andere Methode ist nicht die unbedingt beste, nicht weil, wie eingewandt wird, das exakte Kontrollmittel fehlt, das liesse sich beschaffen, sondern weil er bislang auf das studentische Seminar beschränkt blieb. Die Versuche müssen fortgesetzt werden auf die verschiedensten Gruppen von Personen, alte und junge, gebildete und ungebildete u. s. w. Ein Moment werden auch diese künstlichen Versuche nur ausnahmsweise berücksichtigen können: die normale Wahrnehmung hängt wesentlich ab von besonderen Lebensumständen: das Selbsterleben trägt neue Momente hinzu: Erregtheit, Sittlichkeits-, Pflicht-, Rechtsgefühl u. s. w.

Diesen besonderen Umständen ist der zweite Hauptteil der Schneickert'schen Abhandlung gewidmet: die Zeugenvernehmung als Problem der Kriminalpsychologie. Gestützt auf Erfahrung fordert er, dass die Grundsätze der Psychologie der Gerichtspraxis mehr als bisher beachtet werden, ja, dass auch die Reformen des Strafprozessrechts an den bis jetzt gewonnenen Ergebnissen unserer Forschung nicht achtlos vorübergehen dürfen, sondern ihnen ihre ganze Aufmerksamkeit schenken müssen, wenn sie die Verantwortung für die Folgen einer unheilvollen Rückständigkeit nicht tragen wollen.

Verfasser zeigt dann die Unzulänglichkeit unserer heutigen Strafprozessordnung vom 1. Februar 1877. Während man früher auf dem Standpunkte stand, die Freiheit des Richters in der Zeugnisbeurteilung durch „Beweisregeln" einzugrenzen, zwingt nach der neuen St. P. O. den Richter nicht einmal, wenn sie unter Eid erfolgte, die Zeugenaussage als wahr anzuerkennen, eine weitere als mit sachlichen Hilfsmitteln erreichbare, eine psychologische Prüfung braucht er garnicht vorzunehmen. Das Prinzip der freien richterlichen Beweiswürdigung wäre in der Tat das Beste, wenn wir Garantien für die richtige Bewertung seitens des Richters hätten — die haben wir aber nicht. Verf. verlangt vom Richter ein Studium der Hilfswissenschaften, empfiehlt aber dann besondere Massregeln, welche die Erlangung einer sicheren Zeugenaussage bezwecken, weil sie schneller zum Ziele führen. Und die Massnahmen? Hans Schneickert erörtert sie in der Beantwortung folgender Fragen:

1. Wer kann giltig als Zeuge vernommen werden?

2. Was kann Gegenstand des Zeugenbeweises (Beweisschema) sein?

3. Wer hat das Recht der Zeugenvernehmung?

4. Wer hat das Recht der Zeugnis- und Auskunftsverweigerung?

5. Wie und durch wen hat die Beeidigung der Zeugen zu erfolgen?

6. Die Rekognition und Konfrontation.

7. Die Massregeln zur Sicherung des Zeugenbeweises.

Er beantwortet die Fragen folgendermassen: 1. Geisteskranke und geistesschwache Personen, sowie Kinder unter 7 Jahren sind zeugnisunfähig. 2. Die Machtbefugnisse des Untersuchungsrichters sind zu erweitern, ihm obliege die erste amtliche Zeugenvernehmung, event. auch die offizielle Zeugenbeeidigung. 3. Die zweite und letzte unmittelbare Zeugenvernehmung geschehe in der auf die Voruntersuchung folgenden ersten Hauptverhandlung; in weiteren Stadien des Strafverfahrens sollen die beeidigten Zeugenaussagen nur noch aus dem Protokoll verlesen werden. 4. Das „Kreuzverhör“ in der Hauptverhandlung ist zu beseitigen, das Fragerecht der am Prozess Beteiligten soll nur noch durch den Vorsitzenden ausgeübt werden. 5. In der Hauptverhandlung seien alle die Zeugnispflicht beeinträchtigenden Gewohnheiten ernstlich zu vermeiden. 6. Die vorsätzliche unbeeidigte Zeugenlüge ist als „Vergehen“ zu bestrafen; die Fahrlässigkeit bei der falschen Zeugenaussage soll dagegen nicht strafbegründend sein. 7. Besondere Aufmerksamkeit ist der Bekämpfung der überaus schädigenden Suggestion im Strafverfahren zu widmen, insbesondere empfiehlt sich dringend, der eigenartigen Mithilfe der Tagespresse bei der Voruntersuchung und der „Bekämpfung des Verbrechens“ energisch Einhalt zu gebieten.*)

2. Dr. L. Weber, Priv.-Doz., Göttingen: Ein experimenteller Beitrag zur Psychologie der Zeugenaussage.**)

Die psychologisch-forensische Vereinigung zu Göttingen hielt am 4. Februar 1903 eine Sitzung ab, auf der Prof. Dr. jur. Detmold einen Vortrag hielt über: „Zur Psychologie der Aussagen.“ Der Vortragende erörtert hauptsächlich das für die prak-

*) Zur Erläuterung dieses letzten Abschnittes ist zu empfehlen desselben Verf.: Zur Psychologie der Zeugenaussagen (Gross, Archiv für Kriminalanthropol. u. Krim. 13. 1903, S. 193ff.

**) Beitrag, 462—477.

tische Rechtspflege wichtigste Ergebnis Sterns, dass es ein breites Gebiet normaler psychologischer Erinnerungsfehler gebe, dass eine fehlerlose Erinnerung nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilde. Er bestreitet, dass dieses Ergebnis bedeutsam sei, das Leben überbiete eben den theoretischen Bildversuch; er bestreitet, dass das Fehlen von Affekten immer die Aussage günstig beeinflusse, und endlich die Suggestivwirkung der Fragen, das treffe nur die falsch angewandte Frage. Die Diskussion zeigte Zwiespalt zwischen den praktischen Juristen einerseits und den Medizinern und Psychologen andererseits. Jene traten für die Zuverlässigkeit der Zeugenaussagen ein, diese hegten Bedenken.

Da trat ein Ereignis ein, das von den meisten nicht erwartet wurde, von Prof. Cramer, Prof. v. Hippel und Dr. Weber aber sorgfältig vorbereitet worden war: Mitten in der Diskussion erscholl von der Tür des Saales lauter Lärm und Wortwechsel, es stürzte ein Mensch (A.) in auffallend farbigem Klownkostüm herein, der in der einen Hand eine Schweinsblase in der andern einen roten türkischen Fez schwang. Ihm folgte der Besitzer des Fezes, ein Neger (B.) in einem ebenfalls auffälligen Kostüm, einen Revolver in der Hand haltend. Mitten im Saal stürzte A. hin, wobei die Schweinsblase zerplatzte, B. über ihn. In dem nun entstehenden Handgemenge verlor A. den Fez, entriss B. den Revolver, sprang wieder auf und lief zu einer andern Tür des Saales hinaus, B. folgte ihm. Während des Vorganges rief A. laut: „Jetzt habe ich Deinen Fez, brauner Schuft“, B. rief: „Ich schiesse Dich tot, verfluchter Schweinehund!“ Der ganze Vorgang dauerte 15—20 Sekunden. Er war vorher sorgfältig eingeübt worden. Beide Beteiligten waren in ihrem Kostüm photographiert und ausserdem war eine genaue Zeichnung mit Angabe der Kostümfarben angefertigt worden. Das Experiment war in Bezug auf Ueberraschung der Anwesenden vollkommen gelungen. Nach einer kurzen Aufklärung ward die Diskussion fortgesetzt und nach etwa $^1/_2$ Stunde wurden Fragebogen an die Anwesenden verteilt; etwa 40 Beantwortungen fanden statt. — Die Verrechnung geschah in der Weise, dass der ganze Vorgang in 50 Punkte zerlegt, dann die Zahl der Auslassungen und Falschangaben berechnet wurden. Das Ergebnis ist folgendes:

%	Auslassungen	Fehlangaben
	Antworten:	Antworten:
0	0	6
0—10	0	24
10—20	1	9
20—30	9	1
30—40	5	
40—50	12	
50—60	4	
60—70	2	
70—80	3	
80—90	1	
90—100	3	
	40	40

Es offenbart sich mithin, dass von der Mehrheit der Beobachter ungefähr die Hälfte der sich abspielenden Vorgänge übersehen oder falsch beobachtet wurde. Natürlich darf man diese quantitative Festsetzung nicht ohne weiteres auf die Praxis übertragen, sondern es kommt darauf an, die Frage zu beantworten: Welche wichtigen Punkte des Vorgangs sind überhaupt von keinem Beobachter wahrgenommen worden? es gilt also die Antworten zu analysieren. Es verbietet sich, hier dieser Analyse im einzelnen nachzugehen; ich bescheide mich, das Resultat zu verzeichnen: die primäre Aussage wurde von der Mehrzahl der Beobachter mangelhaft mit 40—50 % Auslassungen gegeben, ferner wurde eine ganze Reihe direkt unrichtiger, erfundener Angaben gemacht, die zweifellos für richtig gehalten wurden. Einzelne Handlungen, Vorgänge und dergleichen wurden richtiger behalten als Tatsachen, die sich auf Aussehen, Anputz u. s. w. der handelnden Personen beziehen. Am unrichtigsten waren die Beobachtungen über zeitliche Verhältnisse. Trotz der zahlreichen Fehler und Auslassungen lässt sich doch in den Hauptsachen

eine annähernd richtige Schilderung des Tatbestandes gewinnen.*) Für die Praxis ergibt sich, dass die einzelne, selbst die optima fide abgegebene Zeugenaussage sehr mit Vorsicht aufzunehmen ist, dass aber, wo mehrere Zeugenaussagen vorhanden sind über denselben Vorgang, der richtige Sachverhalt doch eruiert werden kann.

3. Minnemann: Aussageversuche. (Aus dem psychologischen Institut von Prof. Martius, Kiel**)

Minnemann beabsichtigt insonderheit die geradezu beängstigende Unzuverlässigkeit der Zeugenaussage, wie sie Sterns Versuche ergaben, nachzuprüfen.***) Er erblickt die Ursache des Ergebnisses in den uninteressanten Bildversuchen und in der prozentualen Berechnung der Fehler, bei der die Daten der Aussagen fast alle gleich schwer wiegen. Er hält die Bildversuche für vorzüglich geeignet, das Typische einer Persönlichkeit herauszufinden. Das wirkliche Ereignis aber steigert das Interesse auf ein viel höheres Niveau.

1. Beschreibung des Versuchs.

Die Bildversuche unterscheiden sich von den Sternschen 1. dadurch, dass kompliziertere Bilder gewählt und 2. die Expositionszeiten länger (5 bezw. 7 Minuten) normiert wurden. Versuchspersonen waren Seminaristen. Das Aufzeichnen des Beobachteten erfolgte $1^1/_2$ Stunden, bezw. mehrere Wochen nachher, sodass also die unmittelbar primäre Aussage fehlte. Begründet wird das damit, dass andernfalls die spätere Aussage sich nicht direkt auf das Gesehene, sondern auf das Niedergeschriebene beziehen würde, sodass es sich eigentlich nicht mehr um Versuche über Anschauungserinnerung, sondern um abstraktere Gedächtnisversuche handelte.****) Ausser den beiden Bildversuchen wurde eine Reihe von Elementarversuchen veranstaltet; so die Begabung für das Auffassen und Behalten von Formen und

*) Das oben genannte Antwortenmaterial wurde einem völlig Unbeteiligten übergeben, der auf Grund dieser Aussagen einen annähernd richtigen Tatbestand konstruierte. (Untersuchungsrichter!)

**) Beiträge S. 478—533.

***) Er bezieht sich auf die frühere Arbeit Sterns: Zur Psychologie der Aussage. Berlin 1902.

****) Das ist doch erst eingehend experimentell zu erweisen; jedenfalls spielen Typenunterschiede (Typ o!) hier eine grosse Rolle.

räumlicher Anordnung durch Vorlegen dreier einfacher Zeichnungen, verschieden grosser Kreise, Blattornament, Punkt- und Strichanordnung. Nachdem die Versuchspersonen sich die Figuren einen Augenblick angesehen hatten, wurden sie vor die Aufgabe gestellt, das Behaltene aufzuzeichnen. Ein weiterer Versuch zeigt, wie verschwommen und lückenhaft die Gewohnheitseindrücke sind: zwei Kunsthistoriker wurden veranlasst, ein oft gesehenes Gebäude (Kieler Marineakademie) aus dem Gedächtnis zu zeichnen. Die übrigen Elementarversuche stehen in lockerem Zusammenhang mit der Hauptaufgabe; ich lasse sie unerwähnt und beschränke mich auf den Hauptversuch. Sein Gegenstand gleicht im grossen und ganzen der in der vorigen Arbeit skizzierten turbulenten Szene.

Verfasser bietet dann eine Reihe von Aussageproben.

2. Die Berechnungsweise.

Verfasser ist ein Freund der Berichtsmethode. „Wir haben an den Berichten ein ausgezeichnetes Mittel, die Eigenart einer Person kennen zu lernen und daraus die Fundamentalsätze über ihre Aussagefähigkeit festzusetzen. Das dürfen wir nicht ohne weiteres aus der Hand geben für ein schablonisiertes Antwortsystem, dessen statistische Genauigkeit trotz aller Sorgfalt zu wünschen übrig lässt und dessen Verwendbarkeit an der Wirklichkeit eine Schranke findet; kann man doch nie aus einer noch so genau statistisch festgestellten Zahl eine Anwendung auf einen konkreten Fall machen. Wozu also die lückenlose Statistik und die prozentuale Berechnung, wenn wir für die Wirklichkeit doch immer auf die allgemeinen Sätze angewiesen bleiben? Es muss genügen, nachdem man durch den Bericht im ganzen einen allgemeinen Eindruck über Umfang und Erinnerungstreue einer Versuchsperson erlangt hat, durch „thematische Verarbeitung“ noch etwas weiter einzudringen, ohne bis zur prozentualen Berechnung fortzuschreiten. Verfasser versucht dann eine thematische Verarbeitung der spontanen Aussagen.

Eine Scheidung von Haupt- und Nebenpunkten ist unerlässlich. Diese Punkte werden durch ein entsprechendes Exzerpt aus der Aussage gewonnen. Ganz selbstverständliche und nebensächliche Dinge bleiben ausser Betrachtung. Bei Handlungen aber, wo sich eines aus dem andern entwickelt, hat man zu unterscheiden nach den Objekten, die den Aussagen zu Grunde

liegen, und demnach die Aussagen über gesprochene Worte, Vorgänge, Personalbeschreibung und Schilderung der Szenerie gesondert zu registrieren.

Für die Fehlerberechnung, zu der auch die Ausfälle gehören, muss man die oben gekennzeichnete Einteilung beibehalten. Verf. empfiehlt, in zukünftigen Versuchen die Beobachter ihrer Angaben selbst mit einem Sicherheitskoeffizienten versehen zu lassen. Nach Feststellung des Aussageumfangs und der Fehlerzahl mit Einschluss der als zweifelhaft bezeichneten Angaben gilt es die Einteilung der Fehler in Kategorien nach ihrer Entstehungsart. Verfasser unterscheidet folgende:

1. Objektive Undeutlichkeit.
2. Auffassungsmangel.
3. Reine Vergesslichkeit.
4. Verfälschung durch subjektive Gedankengänge.
5. Expansion (Verallgemeinerung, Uebertreibung, Abschwächung).
6. Anordnungsfehler (räumliche, zeitliche).
7. Verwechslung.
8. Ausmalung (Rekonstruktion, Spezialisierung).
9. Unrubrizierbare Fehler.

4. Individuelle Verschiedenheiten.

Der Effekt eines Aussageversuchs, nämlich Umfang und Richtigkeit der Aussage, ist abhängig von der Uebung, von der speziellen Begabung der Versuchsperson im Auffassen und Behalten, ihrer spezifischen Absicht beim Versuch (Aufmerksamkeitsrichtung) der Gewissenhaftigkeit, besonders bei der Reproduktion. Die Begabung ist entweder gerichtet auf begriffliches Auffassen, auf mathematische oder plastische Dinge. Die Tendenz der Beobachtung ist entweder gerichtet auf Tatsachen oder zugrundelegende Ideen. Der Konzentration ist die Suggestion abzuwehren u. s. w. Durchgehends stehen die genannten Faktoren in einem gewissen Zusammenhang. Verf. zeigt jetzt einzelne Individualitäten und kommt zu dem Gesamtergebnis:

Man hat nicht so sehr eine möglichst korrekte Fehlerstatistik anzustreben und Versuche in grossem Massstabe darüber anzustellen, als vielmehr sein Augenmerk auf eine noch genauere Fehleranalyse zu richten, damit man die Momente, die die Trübung und Verfälschung des Erinnerungsbildes be-

wirken, genauer kennen lernt und ihnen entgegenarbeiten kann. Daher wird wohl sehr bald der spezielle praktische Zweck an den Versuchen in den Vordergrund treten, d. h. die Versuche werden von dem psychologischen Laboratorium in die Gebiete des praktischen Lebens übergehen, wo sie zur Personenkenntnis (insbesondere ihre Glaubwürdigkeit) und pädagogischen Ausbildung (Methodik des Unterrichts und Gedächtnisschulung) ein gut Teil beizutragen vermögen. Denn die allgemeinen psychologischen Gesetzmässigkeiten wird man bald zur Genüge erforscht haben; und es erübrigt dann noch, die Konsequenzen zu ziehen und sie im speziellen Falle zur Anwendung zu bringen.

Zum Schluss dieser Darstellung erwähne ich kurz ein zweifaches. 1. Die Abhandlungen stehen noch in recht lockerem Verbande. Es steht zu erwarten, dass dann, wenn die umfängliche theoretisch-psychologische Begründung Sterns weiter sich bahnbricht, sie zugleich zu einer gründlichen Auseinandersetzung zwingen wird, so einen näheren Beziehungspunkt schaffend. Es steht ferner zu hoffen, dass dann auch nicht nur Psychologen, sondern auch die übrigen interessierten Fachkreise sich experimentell betätigen werden. Zunächst bedürfen zwei Angelegenheiten der Klärung und umfänglichen Diskussion: die Wertung der Fehler und die Frage: totes oder lebendes Bild? Sie sind bereits in den voraufgegangenen Arbeiten je und je gestreift worden, doch nirgends mit der Klarheit dargelegt worden wie bei Stern. Wir dürfen begierig sein, wie die nächste Zukunft hier eingreifen wird.

2. Dann noch ein Wort zu der Angelegenheit, die für den Pädagogen von besonderem Interesse ist: die Erinnerungspädagogik. — Zunächst ist der Meinung entgegenzutreten, als handle es sich hier um eine fundamentale Umgestaltung oder gar um eine neue Pädagogik — das ist keineswegs die Absicht Sterns —, sondern es handelt sich um einige Sondermassnahmen, die geeignet erscheinen, zu einer grösseren Beobachtungs- und Erinnerungstreue zu erziehen. In diesem Sinne spricht sich nicht nur Stern, sondern auch Schneickert und Minnemann aus. — Man könnte vorschnell geneigt sein, die Forderung zu verneinen. Man wird darauf hinweisen, dass die Schule überall zu einem scharfen Beobachten und zu einem treuen Erinnern

mit ihren Kräften erziehe. Das geschehe keineswegs nur im Anschauungs- und Zeichenunterrichte, sondern auch auf allen anderen Unterrichtsgebieten: hier ist das Prinzip der Anschauung, des klaren Erforschens und übereinstimmenden Reproduzierens seit Jahrhunderten Binsenweisheit. Wozu also noch besondere Bemühungen. — Dem steht das Ergebnis Sterns, dass man bei deutlicher Auffassung nur $^1/_3$ richtiger Auffassungen normalerweise erwarten dürfe, scharf gegenüber. Das Ergebnis ist bisher noch nicht erschüttert worden. Allerdings — die Schule bescheidet sich mit so kurzen Expositionszeiten, wo sie veranschaulicht, nirgends, sie bescheidet sich ferner nicht mit einer einmaligen, sondern einer wiederholten Exposition, die obenein durch führende Fragen und Hinweise des Lehrers unterstützt wird, und darin, so sollte man meinen, liegt doch wirkungsvollste Erinnerungspädagogik.

Wenn aber die Wirkung dieser erinnerungspädagogischen Massnahmen so gering ist, dass sie einem einfachen Anschauungsbilde gegenüber nach kürzerer Expositionszeit — wo sie sich doch gerade bewähren sollten — so gründlich versagt, wenn sie gar bei einer längeren Fixationszeit, wie in meinen eigenen Versuchen, einem Anschauungsbilde gegenüber versagt, das wiederholt und für längere Zeit Gegenstand des Anschauungsunterrichts war — dann muss etwas faul sein, dann sind diese Massnahmen entweder unzulänglich oder falsch. Ich schiebe zwischenein, dass ich hier lediglich theoretische, d. h. noch nicht durch das Experiment erhärtete Erörterungen bringe — möglich, dass meine in Vorbereitung befindlichen Untersuchungen sie umstossen. — Zunächt ist bedenklich, dass der Schüler höchstens gelegentlich erfährt, wie unsicher Aussagen im allgemeinen sind. Diese Erkenntnis nimmt der führende Lehrer ihm ab. Und doch muss die alte Sokratesweisheit gerade hier besonders bewahrheitet werden. Die Erkenntnis der Unzuverlässigkeit der Aussage überhaupt, der infolge flüchtiger Beobachtung insonderheit, muss notwendig dem Schüler vorher aufgehen, bevor er zur Vorsicht und Selbstzucht den weiteren Schritt macht. Zu dieser Notwendigkeit tritt dann die auch von der Vulgärerfahrung zugegebene Möglichkeit: die Uebung der Aussagetreue. Ich will mich hier nicht weiter verbreiten, sondern nur auf einen Punkt den Finger legen, der mir geeignet erscheint, den Erfahrungsfanatiker wenigstens stutzig zu machen: Welchen Wandel

hat das Prinzip der Anschauung erfahren von dem einfachen „vor die Sinne bringen“ bis zu der Unterscheidung bestimmter Typen des Anschauens und des Gedächtnisses. Bis dahin hiess Veranschaulichen etwa im Rechen- oder Rechtschreibunterrichte für die Schüler, der Ansicht, d. h. dem Typus ihres Lehrers, sich beugen. War der Akustiker, so musste das Kind, ganz ungeachtet seiner Eigenart, die Zahlwortreihe auswendig oder die Rechtschreibung durch das Ohr lernen. Was half die andere schöne Regel: Beachte die kindliche Individualität, wenn dieses Beachten grossenteils das Hineinfühlen der Lehrerindividualität in die Schüler bedeutete, wenn man von den Typenunterschieden, die obenein noch eine recht grobe Sonderung ist, keine Ahnung hatte. Wie aber kann man von Erziehung zur Erinnerungstreue reden, wenn man nicht die Gewähr hat, dass man diejenigen Massnahmen erwählt, die den verschiedenen kindlichen Typen Rechnung tragen?

Arbeit im Knabenhort für Schwachbegabte.

Von
Richard Bierwass.

In dem Berichte über die X. Konferenz für Idiotenpflege etc. findet sich ein Vortrag: „Fromme Wünsche für den weiteren Ausbau der Hilfsschule“ von Schulrat Dr. Boodstein. Hier heisst es an einer Stelle: „Haben wir nun zuletzt an gewisse Einrichtungen gedacht, die die Mädchen berücksichtigen, so möchte ich auch gewisse Wünsche aussprechen, welche sich der Knaben annehmen. Dass ich darauf eingehe, hängt mit unerfreulichen Erfahrungen zusammen, die wir betreffs der letzteren oft machen. Während die Mädchen leichter im Hause Verwendung finden, ist der Haupttummelplatz der unbeschäftigten Knaben die Strasse. Dass die Strasse aber gerade unsere Kinder erheblich gefährdet, besonders sittlich gefährdet, hängt damit zusammen, dass unsern Kindern nicht nur oft das richtige Urteil, sondern sogar der richtige Instinkt fehlt, zwischen guten Gesellen und bösen Buben zu unterscheiden. So lassen sich manche als die Dummen bisweilen zu sehr zweifelhaften Handlungen verleiten, und ich muss leider berichten, dass auch in neuerer Zeit einzelne derselben in die richtige Verbrecherlaufbahn gerieten, natürlich die Schule schwänzten und so ihren Lehrern den höchsten Kummer verursachten. Wie nun helfen? wie nun retten?

Das einzige Mittel, sie aus dem Sumpfe zu ziehen, ist, dass wir ihnen eine Unterkunft bieten, in welcher sie neben etwas Leibespflege auch Arbeit und Aufsicht finden, die sie vor weiteren Fehltritten zu bewahren sucht. „Arbeit im Knabenhort,“ das ist das Stichwort eines weiteren frommen Wunsches.“

An einer anderen Stelle desselben Vortrages heisst es: „Es gehört aber noch mancherlei anderes zur materiellen und sitt-

lichen Hebung der Schüler, und deshalb empfehle ich hier noch einmal, dass die Kinder möglichst frühzeitig zur Arbeit angehalten werden. Auf diese Weise werden sie praktisch die wirtschaftliche Bedeutung jeder Arbeit kennen lernen, ob sie nun eine Arbeit für sich selbst, oder hier und da für einen andern und schliesslich auch für die Gesamtheit verrichten. Bisher ist solches in unserm Schulbetrieb noch nicht genug gepflegt worden, wenn es auch schon gelegentlich zu Tage trat und auch wiederholt Früchte zeitigte."

Die gleiche Frage, wenn auch von anderen Gesichtspunkten aus, behandelt Rat Hansen, welcher im Auftrage der deutschen Regierung die einschlägigen Versuche in Deutschland und einem Teile des Auslandes studierte und zu dem Resultate gelangt, dass nicht ganz normal begabte Knaben, ferner Krüppel, Taubstumme und Blinde in vielen Fällen dahin gebracht werden können, späterhin ihr Brot zu verdienen, sogar in manchen Fällen selbständig, wenn sie Anleitung zu Handarbeit erhalten. Er empfiehlt als Vorbild namentlich Schweden, wo diese Unglücklichen zumeist mit Holzbearbeitung beschäftigt werden.

Es ist einleuchtend, dass, wenn schwach begabte Knaben zu selbständigem Erwerb vorgebildet werden, damit eine soziale Frage von gar nicht zu unterschätzender Bedeutung gelöst ist. Und diese Lösung ist unbedingt erforderlich; denn je mehr durch Fortbildungsschulen, Kunstgewerbeschulen, Maschinenbauschulen, öffentliche Bibliotheken und volkstümliche Vorträge den normal begabten Personen Gelegenheit zur Fortbildung gegeben wird, desto mehr treten späterhin die Leistungen Anderer, welchen diese Vorbildung fehlt, in den Hintergrund. Nicht normal begabte Personen aber sind garnicht in der Lage, auch bei bestem Wollen die heutige Stufe geistiger Kultur zu erreichen. Sie müssen einfach bei dem Wettbewerb um das tägliche Brot unterliegen. Es könnte hier entgegen gehalten werden, dass ja allerorts Kurse für Handfertigkeit eingerichtet seien, und dass der Forderung nach Arbeit im Knabenhort für Schwachbegabte schon genüge geschehe, wenn die Schwachbegabten diesen Kursen überwiesen würden, oder wenn an Schulen für Schwachbegabte, also an Hilfsschulen, besondere Handfertigkeitskurse eingerichtet würden. Aber schon der Umstand, dass Handfertigkeitskurse über ein Menschenalter hinaus bestehen und trotzdem die Forderung nach Arbeit im Knabenhort erhoben wird, gibt zu

denken. Es muss hier eben berücksichtigt werden, dass das, was für normal begabte Personen sich eignet, bei Schwachbegabten nicht immer Aussicht auf Erfolg hat. Deshalb empfiehlt auch Boodstein an einer anderen Stelle seines Vortrages „brechen mit gewissen didaktischen Ueberlieferungen".

Im Handfertigkeitsunterricht besteht die Arbeit der Knaben darin, dass sie mit ganz einfachen Werkzeugen irgend einen Gegenstand selbständig unter Anleitung eines Lehrers herstellen. Wollte man die gleiche Forderung an nicht ganz normal veranlagte Personen stellen, so würde man deren geistige Fähigkeiten ganz bedeutend überschätzen; denn die Kombinationsfähigkeit, welche der Handfertigkeitsunterricht als ganz selbstverständlich voraussetzt, soll im Knabenhort für Schwachbegabte erst geweckt werden. Ferner im Handfertigkeitsunterrichte ist die Arbeit an sich und die Herstellung der Gegenstände die Hauptsache, der Selbstzweck. Anders dagegen liegt die Sache bei der Arbeit im Knabenhort für Schwachbegabte. Hier ist es völlig gleichgiltig, ob der Knabe einen Gegenstand herstellen lernt oder nicht. Vielmehr sind hier zwei Gesichtspunkte massgebend, welche der gewöhnliche Handfertigkeitsunterricht nicht kennt, und die zu beachten er nicht notwendig hat. Der erste Punkt ist der, dass schwach begabte Schüler ihrem Lehrer ein Rätsel sind, das er auflösen muss, und der zweite der, dass sie in diesem Falle ganz anders erscheinen als beim Schulunterricht. Die Arbeit im Knabenhort für Schwachbegabte ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.

Boodstein verlangt an einer anderen Stelle seines Vortrages das Erkennen der psychologischen und pathologischen Verhältnisse, welche die geistige Entwicklung des Kindes gehemmt haben, die Kenntnis der Familien- und sonstigen Verhältnisse, welche als Ursachen des Stumpfsinns zu bezeichnen sind, und macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass für die Behandlung dieses Erkennen und diese Kenntnis meist nicht ausreicht.

Was der Lehrer im Knabenhorte betreiben soll, ist daher den örtlichen oder den familiären Verhältnissen anzupassen, dabei mag der Lehrer herstellen, was er will, eine Fussbank oder eine kleine Dampfmaschine, eine Puppenstube oder einen Kleiderschrank.

Aber, wird man einwenden, wie wenige Lehrer gibt es, welche ein Handwerk so beherrschen, dass sie als Lehrer am Knabenhorte für Schwachbegabte sich betätigen können. Ja, wenn es mit der Beherrschung des Handwerks allein getan wäre, so liesse sich dem Uebel leicht abhelfen. Denn in dem Lehrerstande steckt ein Streben nach Vervollkommnung, das nur eines Winkes von oben bedarf, um geeignete Lehrkräfte gleichsam aus dem Boden zu stampfen. Was die Sache schwierig macht, ist der Umstand, dass die Geistesschwäche zum Spezialstudium gemacht werden muss; dass diese psychologische Schulung gefordert wird, das ist der Hemmschuh.

Schwierig ist auch die Beantwortung der Frage, wie der Knabenhort für Schwachbegabte kostenlos für die Schule sich gestalten lasse. Dass er kostenlos sein muss, ist selbstverständlich. Jedem Lehrer ist aus eigner Erfahrung das Sprichwort geläufig: „Wenn der Bauer nicht muss, rührt er weder Hand noch Fuss“. Wenn nun auch die Knabenhorte zumeist in grossen Städten zu errichten sind, und nicht Bauern, sondern Bürger die Entscheidung in dieser Frage haben, so ist doch allgemein bekannt dass auch in den grössten Gemeinwesen Sparsamkeit nach dieser Richtung geübt wird.

Dass der Lehrer eine besondere Werkstätte mieten soll, ist nicht zu verlangen, und dass die Gemeinde ihm eine solche zur Verfügung stellen wird, ist nicht gut anzunehmen. Dass der Lehrer seine freie Zeit opfern soll, lediglich zu dem Zwecke, damit späterhin der Gemeinde die Armenlasten erniedrigt werden, ist unbillig. Da bleibt nur der Ausweg, dass die Schulstube gleichzeitig als Werkstätte dient und dass dem Lehrer die im Knabenhorte verbrachten Stunden als lehrplanmässige Unterrichtsstunden angerechnet werden. Dagegen müssten andere Lehrfächer auf Kosten des Knabenhortes entweder beschnitten werden oder überhaupt in Wegfall kommen.

Die Frage der Beschaffung der Handwerksgeräte ist nebensächlich. Kein Lehrer, welcher zu seiner Erholung oder zu seinem Vergnügen ein Handwerk betreibt, wird erst darauf warten, bis ihm die dazu erforderlichen Gerätschaften anderweitig zugestellt werden.

Sehr wichtig ist die Forderung, die Nervenärzte erheben könnten, dass anormale Personen mit Gartenarbeit zu beschäftigen seien, da diese Art der Beschäftigung stets gute Folgen

gezeitigt habe. Dem ist leider entgegen zu halten, dass wir es hier nicht mit Personen zu tun haben, welche in besonderen Anstalten untergebracht sind, sondern dass die Knaben, welche den Hort besuchen sollen, bei ihren Eltern wohnen.

An Arbeit würde es in dem Knabenhorte nicht fehlen, auch dann nicht, wenn die Schwachbegabten den grössten Teil ihrer freien Zeit in demselben zubringen sollen. Es können die Vorrichtungen zum Anhängen der Hüte, Mützen, Mäntel und Schultaschen, die Lehrerpulte, die Schränke für Veranschaulichungsmittel, die Wandtafeln und Tische für Anschauungsbilder angefertigt werden. Freunde und Gönner der Anstalt werden sie durch Aufträge unterstützen, Eltern der Kinder auf billige Art ihren Hausrat ergänzen. Aber der Knabenhort ist kein Ort für Massenproduktion. Er soll und darf auch kein Konkurrenzunternehmen sein für bestehende Gewerbebetriebe.

Wollte oder könnte man die Ursachen schwacher Begabung bei jedem einzelnen Schüler feststellen, so würde man auf ungeahnte Mannigfaltigkeit stossen: überstandene Gehirnhautkrankheiten, Typhus, ein Fall, ein Stoss, ausschweifendes Leben der Eltern oder der Voreltern, Verkrüppelung des Gehirns oder einzelner Teile desselben, Krankheiten der Eltern oder der Voreltern, Trunksucht der Eltern oder auch der Kinder. Nirgends ist die Berücksichtigung der Individualität daher notwendiger und schwieriger, als bei Schwachbegabten. Deshalb betont auch Boodstein: „Jedes Kind muss erkennen, der Lehrer ist nicht bloss für die g a n z e Klasse da, sondern auch für dich, und für dich hat er eine ganz besondere Teilnahme. Es muss fühlen, dass, wie jedes Pflänzchen s e i n e n Tropfen Regen und s e i n e n Sonnenstrahl haben muss, um zu gedeihen, so auch, dass der Lehrer sein warmes Herz j e d e m Kinde zu gewähren bereit sei. Nur so wird der Lehrer imstande sein, das Kind festzuhalten und dauernd zu fesseln, ohne zugleich das Gefühl zu erwecken, dass von ihm nur durch gewalttätigen Zwang ein Erfolg erzielt werde. Unermüdliche Geduld und Selbstverleugnung muss er besitzen und unbeirrt durch den Mangel an Erfolg den Stumpfsinn so recht durch seine Güte zu überwinden suchen." „Rezepte, diese Eigenschaften zu gewinnen, gibt es natürlich nicht; wer aber die Menschen liebt, der wird sie auch studieren und so aus dem lebendigen Beispiel sich manche Lehre ziehen."

Die Verschiedenartigkeit der Ursachen mangelhafter Geistesanlagen bewirkt eine Verschiedenartigkeit der Intelligenzen und der Charaktere. Die Aufgabe des Knabenhortes ist in erster Linie auf die in den Knaben schlummernden Talente gerichtet, in zweiter Linie auf ihren Charakter. Bei hinterlistigen, heimtückischen, verschlagenen oder gewalttätigen Knaben liegt die Gefahr nahe, dass sie ihren Mitschülern gegenüber von den scharfen Werkzeugen Gebrauch machen könnten. Deshalb wird man solche Knaben event. ausschliessen müssen.

Nun zu den ersten Beschäftigungen im Knabenhort! Hobeleisen, Meissel und Stecheisen werden geschliffen, und die Säge wird geschärft. Hier können schon in der ersten Stunde die Knaben etwas ihnen Zusagendes lernen. Der Schleifstein ist zu drehen, das Hobeleisen auf den nassen Stein zu halten und die Schneide auf ihre Schärfe hin zu prüfen. Das stellt an die Verstandeskräfte nur geringe Anforderungen und wird erfasst. Kann ein einzelner Knabe die Kurbel des Schleifsteines nicht allein drehen, so erhält er einen Gehilfen. Ein dritter, vielleicht auch ein vierter Knabe wechseln mit ihnen ab, wenn Müdigkeit sich einstellt. Ebenso kann das Aufhalten des Hobeleisens auf den Stein mehrere Knaben beschäftigen. Aufgabe des Lehrers ist es, die Knaben zu beobachten und die Schneide des Hobeleisens von Zeit zu Zeit zu prüfen. Da die Knaben ein Interesse daran haben, zu erfahren, ob ihre Bemühungen von Erfolg gekrönt sind, so folgen sie auch den Proben des Lehrers mit Interesse. Aus diesem Grunde kann auch der Lehrer den Knaben klar machen, dass das Hobeleisen hohl geschliffen werden muss, und dass an der Schneide alle blanken Stellen und alle Vertiefungen verschwinden müssen. Damit ist den Knaben Gelegenheit geboten, untereinander sich darüber auszusprechen, ob nach ihrem Dafürhalten ihre Arbeit den Lehrer befriedigen könnte. Ist dieses der Fall, und kann er es lobend bestätigen, so macht er darauf aufmerksam, dass die an den Winkel gehaltene Schneide sich rechtwinkelig an diesen anschliessen muss. Vom Schleifstein kommt das Hobeleisen auf den Oelstein. Dieser soll der Schneide alle Rauheiten nehmen. Zu dem Zwecke wird das Hobeleisen mit der Rückseite flach auf den Oelstein gelegt und nach rechts und links auf demselben hin und her geschoben. Ebenso wird die geschliffene Stelle des

Eisens in gleicher Weise bearbeitet. Den Knaben wird dabei stets eingeschärft, dass sie niemals mit der Schneide selbst den Oelstein bestreichen dürfen. Ist das Eisen fertig geschliffen, so wird es eingefettet und im Hobel befestigt.

In gleicher Weise werden die anderen Hobeleisen, sowie Meissel und Stecheisen geschliffen.

Die Spannsäge darf nicht zu schwer sein, damit die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, dass sie von den Knaben gebraucht werden könnte. Das Sägeblatt sei nur aus bestem Material gefertigt. Um es zu schärfen, wird es durch Auslösung der beiden Stifte, welche das Blatt mit dem Gestelle verbinden, von diesem getrennt und an der Hobelbank festgeschraubt. Das Schärfen geschieht mittels einer dreikantigen Eisenfeile. Man bearbeitet die Zähne nicht in der Reihenfolge, in der sie am Sägeblatt sich zeigen, sondern man schärft zuerst diejenigen, welche in ungerader oder diejenigen, welche in gerader Zahl aufeinander folgen. Die eine Reihe, beispielsweise die der ungeraden Zahlen, wird während des Schärfens nach einer Seite hingebogen, und die andere Reihe, also die der geraden Zahlen, wird nach der entgegengesetzten Seite hin gebogen. Die Eisenfeile setzt in dem Winkel ein, den der zu schärfende Zahn mit dem ihm folgenden Zahne bildet, und wird so über den oberen Rand des Zahnes geführt, dass nach unten zu eine Vertiefung bewirkt wird und nach oben zu die bestrichene Fläche nach der Spitze des Zahnes hin abgefeilt wird. Die Spitze des Zahnes erhält gleichzeitig durch den Druck, welcher auf die Feile ausgeübt wird, eine Neigung nach der Seite. An einem richtig geschärften Sägeblatte sieht man keinen Zahn nach oben streben, sondern die Zähne sind alle abwechselnd nach rechts und links gebogen. Das geschärfte Sägeblatt wird nunmehr mittels der beiden Stifte wiederum mit dem Gestelle verbunden und eingefettet. Der Spanner wird lose gespannt.

Ich will nur an diesen Beispielen zeigen, was alles der Schüler sorgfältig zu beachten, zu prüfen und event. mit seinen Kameraden zu besprechen hat.

Das Absägen einzelner Hölzer von einem Brette sieht leichter aus, als es ist. Jeder, der nicht zu sägen gewohnt ist, wird die Erfahrung machen oder hat sie vielleicht schon gemacht, dass die Säge leicht Verletzungen herbeiführt. Die Ursachen sind verschieden. So kann der Spanner zu lose spannen und dadurch

dem Sägeblatte die Stetigkeit fehlen. Es ist aber auch möglich, dass nicht auf den Anstrich geachtet wurde, also auf den Anfang beim Sägen. Die Zähne weisen nämlich alle nach unten. Wird nun mit einem Abstrich begonnen, so bockt die Säge und springt auf die Hand. Alles das ist den Knaben klar zu machen und immer wieder zu zeigen. Es ist stets darauf zu halten, dass nur mit einem Aufstrich begonnen werden darf. Steht also bei der Arbeit die Säge senkrecht, so geht der erste Strich nach oben, steht sie nicht senkrecht, so zieht man sie auf sich zu.

Ist der Anfang zum Sägeschnitt gewonnen, so ist die Fortsetzung ebenfalls noch schwierig. Die Arbeit des Sägens lässt sich vergleichen mit dem Verbinden zweier Punkte durch eine gerade Linie. Macht man nämlich auf ein Blatt Papier oder auf eine Tafel zwei Punkte, so kann man diese mittels einer aus freier Hand gezogenen Linie verbinden, und zwar auf dem geradesten Wege, wenn man den einen Punkt fest ins Auge fasst und von dem anderen Punkte aus, auf dem die Spitze des Stiftes sich befinden muss, den Stift auf diesen Punkt hin bewegt. Lässt man dagegen den Punkt, zu welchem der Stift hin soll, auch nur einen Augenblick aus dem Auge, so wird der Strich, welcher die beiden Punkte verbindet, niemals gerade. So wie in ersterem Falle der Stift auf geradestem Wege den zweiten Punkt findet, so findet auch die Säge ihren Weg ganz von selbst, wenn man sie nicht quält. Dieses geschieht aber, indem man sie mit Hast oder Gewalt führt. Eine gut geschärfte Säge bewegt man nur hin und zurück, ohne Druck, ohne Hitze und ohne Gewalt. Die Knaben können sich von der Richtigkeit des Gesagten überzeugen. So lange sie die Säge ruhig hin und her bewegen und dabei den vorgezeichneten Strich im Auge behalten, geht sie richtig. Sobald sie aber unruhig oder hastig werden, geht die Säge zur Strafe ihren eigenen Weg.

Man darf aber nun nicht glauben, dass es nur dieser Aufklärung bedarf, und dass die Knaben sofort zu sägen vermögen.

Auch dass die ersten Hobelversuche jammervoll ausfallen, braucht nicht zu verwundern, fassen doch selbst normal beanlagte Personen dieses Werkzeug in ganz unglaublicher Weise an. Geduld und Nachsicht sind sehr angebracht. Bei einer ganzen Reihe schwach begabter Knaben ist schon viel gewonnen, wenn sie, ohne dass der Lehrer darauf aufmerksam macht, mit dem Striche hobeln. Bevor nämlich ein Brett gehobelt wird, wird

es daraufhin untersucht, nach welcher Richtung hin gehobelt werden muss. Man streicht zu dem Zwecke mit der Hand in der Längsrichtung des Holzes hin und her. In der Richtung nun, in welcher die Hand glätter über das Holz gleitet, muss gehobelt werden. Geschieht dieses nicht, so reisst der Hobel Löcher in das Holz.

Diejenigen Knaben, welche an Kistenbrettern, sowie an anderen für Brennholz bestimmten Hölzern sich eine derartige Sicherheit im Sägen erworben haben, dass sie stets den hingezeichneten Strich einzuhalten vermögen, und die auch mit dem Hobel schon einige Erfolge aufweisen können, werden nunmehr versuchsweise mit anderer Arbeit beschäftigt.

Sie sollen lernen, einen Rahmen mit Füllung herstellen, wie er uns bei unseren Möbeln als Schranktüre oder als Wand irgend eines Möbelstückes entgegentritt. Die Grösse des Rahmens, dessen Breite, Höhe und Stärke, sowie dessen etwaige spätere Bestimmung kümmern die Knaben vorläufig überhaupt nicht. Sie haben einfach aus einem Brett heraus diejenigen vier Rahmenhölzer auszusägen, welche der Lehrer auf das Brett gezeichnet hat, und nachdem dieses geschehen, jedes der vier gewonnenen Hölzer glatt zu hobeln.

Diejenigen Enden der Rahmenhölzer, welche bestimmt sind, späterhin ineinander zu greifen, werden mit Zahlen versehen. So heisst beispielsweise das senkrechte Rahmenholz links — oben 1 und unten 2, das senkrechte Rahmenholz rechts — oben 3 und unten 4. Das obere wagerechte Holz heisst — links 1 und rechts 3 und das untere wagerechte Holz — links 2 und rechts 4.

An derselben Seite, an welcher sich die Zahlen befinden, werden Zeichenlinien angebracht. Da nämlich die Hölzer späterhin ineinander greifen sollen, so muss an jedem Holze die entsprechende Breite des mit ihm korrespondierenden Holzes angezeichnet werden. Dieses geschieht, indem z. B. die beiden Holzenden, welche die Ziffer 1 zeigen, mit ihren Enden rechtwinkelig so auf einander gelegt werden, als sollten sie so zu einem Winkel aufeinander festgenagelt werden. Man zeichnet nun mit einem Bleistift die Breite des oberen Holzes auf dem unteren Holze ab, indem man dicht an dem oberen Holze vorbei einen Strich über das untere Holz zieht. Darauf legt man die beiden Hölzer um, das untere kommt nach oben und das obere

nach unten, und zeichnet in gleicher Weise auf dem unteren Holze die Breite des oberen an.

Ist so mit allen acht Enden verfahren, so werden die gefundenen Linien gewinkelt. Ein Winkel wird an das Holz so angelegt, dass man feststellen kann, ob die gezogene Linie schief geraten ist oder nicht. Ist sie schief geworden, so zieht man den Winkel entlang über die Mitte des Striches hinweg eine neue Linie. Nunmehr dreht man das Holz so, dass seine folgende Seite an den Winkel zu liegen kommt. Das Ende der zuletzt gezogenen Linie wird den Winkel entlang über diese Seite hinweg geführt. So fährt man fort, bis jede Seite ihre Linie zeigt. Es ist richtig gewinkelt, wenn das Ende der um das Holz herum geführten Linie mit dem Anfange zusammentrifft. Andernfalls muss nachgewinkelt werden.

Alle Enden werden jetzt mit dem Streichmasse bearbeitet. Führten die vorhin genannten Linien um das Holz herum, so führen die Linien des Streichmasses über die Holzenden hinweg. Erstere sind mit einem Bleistifte gezeichnet, letztere dagegen mit einem Stahlstifte eingeritzt. Das Streichmass hat zwei Stahlstifte, und diese beiden Stifte zeichnen jedes der acht Holzenden so, dass jedes derselben in je drei lange, aber schmale Felder geteilt wird. Es beginnt der Strich des Streichmasses an der Bleistiftlinie, führt von dieser aus über das Ende des Holzes hinweg und endigt auf der entgegengesetzten Seite an der Bleistiftlinie. Dabei liegt das Streichmass an derjenigen Seite des Holzes an, an welcher sich die Zahlen befinden. Die durch das Streichmass verursachten Rinnen werden mit einem weichen Bleistifte nachgezogen, und hat dieses den Erfolg, dass dadurch drei Linien statt einer einzigen dem Auge sich zeigen, eine Rinne in der Mitte und je ein Bleistiftstrich rechts und links von dieser. Diese Rinnen, welche das Streichmass verursacht, sind diejenigen Linien, welche die Säge durch das Holz hindurch zu passieren hat; dagegen zeigen die um das Holz herumführenden Linien an, bis wohin die Säge gehen darf. Durch die Säge werden somit alle acht Rahmenenden in je drei Teile geteilt. An denjenigen Enden nun, welche späterhin nach oben streben sollen, wird das Mittelstück dieser drei Teile mittels Stemmeisen und Hammer ausgehauen, und zwar von dem um das Holz herumführenden Striche ab. Dagegen werden an denjenigen Hölzern, welche späterhin wagerecht zu liegen kommen,

die beiden Seitenstücke an den Enden abgesägt. Auch hier ist derselbe Bleistiftstrich für die Säge massgebend.

Die wagerechten Hölzer zeigen also an ihren Enden nur das Mittelstück, die Zunge, die andern beiden Hölzer dagegen nur die beiden Seitenstücke, die Wangen.

Nunmehr werden alle vier Hölzer mit dem Nutenhobel bearbeitet. Zu dem Zweck wird jedes Holz einzeln an der Hobelbank so befestigt, dass diejenige Kante, welche späterhin die Füllung halten soll, oben ist. Dabei ist diejenige Seite des Holzes, an welcher sich die Zahlen befinden, auch diejenige, an welcher der Hobel Halt findet. Mit dem Nutenhobel wird eine Nute oder Rinne von $1^1/_2$ cm Tiefe verursacht.

Aus allem ersieht man, dass recht viele Reihen mathematischer Ueberlegungen und physikalischer Beobachtungen angestellt werden müssen, die man auf bequemere und praktischere Weise und mit grösserem Erfolge nicht anstellen lassen könnte.

Die geschickteren Schüler werden nun bald die Assistenten des Lehrers.

Was der Lehrer bei aller Freundlichkeit und Geduld nicht erreicht, das weckt und belebt oft einer seiner Gehilfen. Ist es nicht der e i n e, so ist es doch vielleicht der a n d e r e, der sich dem neuen Schüler gegenüber verständlich zu machen weiss, als wenn sie ihre eigene Sprache hätten.

Dadurch, dass Gelegenheit geboten ist, den Tätigkeitstrieb vielgestaltig sich äussern zu lassen, findet der Lehrer bald Gelegenheit, einige Talente zu erkennen. Und gerade d a s E n t d e c k e n d e s i n d e m S c h ü l e r s c h l u m m e r n d e n T a l e n t e s möchte i c h a l s d e n K e r n p u n k t d e s K n a b e n h o r t e s f ü r S c h w a c h b e g a b t e b e z e i c h n e n. Man glaube nicht, dass der Schüler selbst dieses Talent zu erkennen vermag. Schon die vielen verfehlten Lebensberufe normal beanlagter Personen sind hier ein warnendes Beispiel. Ein Schwachbegabter, der sich nach einer Richtung hin für tüchtig hält, erscheint oft wie ein sangeslustiger, aber recht unmusikalischer Bruder. Er weiss vor Lust und Fröhlichkeit nicht zu bleiben, und alle Lebenslust muss er in Tönen äussern, die für andere eine Qual sind, oft für ihn selbst.

Kann bei einem Schüler kein Talent gefunden werden, so wird derselbe einfacher Tagelöhner werden. Ein Knabe, welcher die Säge richtig zu führen gelernt hat, gehört schon auf den Zimmerplatz. Wer über die Führung des Hobels nicht hinaus-

gekommen ist, verdient sein Brot durch Hobeln von Winkelbrettern. Wer Hobeleisen, Meissel und Stecheisen gut und sachgemäss zu schleifen vermag, kommt im Leben sicher fort, wenn er zu einem Werkzeugfabrikanten als Lehrling eintritt. Wer durch Einpacken die hergestellten Gegenstände zu schonen weiss, wird Packer, wer gut zeichnet, Zeichner. Und wer nur dahin gekommen ist, gut Nägel einzuschlagen, wird ein Kistenschreiner. Am weitesten aber werden voraussichtlich diejenigen im Leben kommen, welche es dahin bringen, dem Lehrer als Gehilfen bei seinen Arbeiten dienen zu dürfen; denn ihnen erschloss sich der Zusammenhang der Arbeiten und damit die Bahn zu jedem beliebigen Handwerk.

Von allen Schülern des Knabenhortes aber kann man sagen, dass das, was sie an gewerblichen Kenntnissen besitzen, ihnen anderen gleichalterigen Genossen gegenüber einen Vorsprung und eine gewisse Ueberlegenheit gibt. Und wenn es wahr ist, dass der Arbeitgeber seine Arbeitnehmer nur als die Zitronen ansieht, die gepresst werden, so lange sie noch Saft geben, so haben unsere Schwachbegabten von vorneherein den Vorzug, dass an ihnen genug gepresst werden kann, und dass von ihrer Geschicklichkeit der Arbeitgeber von vornherein einen solchen Nutzen zu ziehen vermag, dass er solchen Arbeitskräften gegenüber gerne auf andere verzichtet. Damit aber ist den Schwachbegabten der Lebensunterhalt bei guter Führung und andauerndem Fleisse gesichert. Sie wachsen heran zu Bürgern, die nicht nur keiner Unterstützung bedürfen, sondern die Steuern zu zahlen vermögen.

Ein grosser Fehler ist im gewöhnlichen Unterricht die Trennung von Theorie und Praxis. Dadurch, dass sie für sich allein betrieben werden, entsteht eine Kluft, die der Ueberbrückung bedarf. Diese Ueberbrückung ist es, welche der Knabenhort herbeiführen kann und soll, weil sie der Schwachbefähigte ohne Hilfe nicht fertig bringt.

Neuere amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie.

Von

Victor Lowinsky.

II.

Wir kommen zum speziellen Teil, der solche Arbeiten umfasst, die einzelne Phasen, Stufen und Seiten des kindlichen Seelenlebens zum Vorwurf haben. Der Versuch, sie zu gruppieren ist uns nicht zur eigenen Befriedigung gelungen. Während sich solche Arbeiten, die den kindlichen Entwicklungsgängen als Ganzem nachforschen, leicht aussonderten, waren diejenigen, die sich einzelnen Gebieten des kindlichen Lebens zuwenden, in kein psychologisches oder pädagogisches Schema zu zwingen, und aus guten Gründen. Halls Schule nimmt ihren Ausgangs- und Angelpunkt im Kinde, wie es sich in einer unendlichen Komplexheit von Beziehungen entfaltet, und sucht dieses Leben psychologisch zu ergreifen, anstatt von irgend einem festen Schema aus dessen quantitative und qualitative Besonderungen im Kinde zu studieren, ihr Verfahren ist wenigstens im Ideal mehr synthetisch als analytisch, mehr beobachtend und sammelnd als experimentierend, und da obendrein schnelle Umsetzung der gewonnenen Einsichten in praktische Betätigung ihr lebhaftes Bedürfnis ist, so liebt sie es, diejenigen komplexen Zustände und Handlungen, die für das Kindesleben am meisten charakteristisch sind, herauszugreifen und nach Bedeutung und psychologischem Gehalt zu verwerten. Solche Zustände und Handlungen, wie Spiele, Vergnügungen, kindliche Ideale, soziale Verhältnisse u. s. w. können, vielfach zusammengesetzt wie sie sind, nur gezwungen in eine der drei Betätigungsformen: Intellekt, Gefühl und Wille,

gewiesen werden. So haben wir denn diejenigen Arbeiten, in deren Gegenständen die intellektuelle bezw. die emotionelle Seite vorwiegt, voraufgenommen und ihnen solche Arbeiten folgen lassen, die sich sozialen, ethischen und religiösen Phänomenen zuwenden. Das Spiel und seine Verwandten mussten deshalb besonders behandelt werden.

Aus den oben skizzierten psychologisch-physiologischen Grundlagen der pädagogischen Theorie gewinnt E. B. Bryan die Stadien der kindlichen Entwicklung und die ihnen angemessene Pädagogik (die Stufen in ihrem Werden und ihre pädagogische Bedeutung, Pedag. Sem. VIII[3] 231 ff.). Die drei Perioden der frühen Kindheit, der Kindheit und der Jugend (im engeren Sinne) sind jede in sich relativ homogen und die Uebergänge zwischen ihnen werden durch bestimmte Störungen und Schwankungen gekennzeichnet. Die Entwicklung ist also nicht kontinuierlich, sondern verläuft in Stufen von verschiedenen Dimensionen und Perioden. Wir übergehen die Beweise und charakterisieren kurz die Stufen und ihre Uebergänge. Die früheste Kindheit, das erste Lebensjahr ist die Zeit des stärksten Wachstums, daneben der rezeptiven Entwicklung der Sinneswerkzeuge. Jenes fordert die tunlichste Vermeidung allen Zwanges, beides aber grösste Schonung der nervösen Reizbarkeit. Auf dem Uebergange zur Kindheit entwickelt sich die Aktivität. Vom 2. bis zum 7. oder 8. Jahr, der zweiten Stufe, tritt das Wachstum etwas zurück. Dafür verfeinert sich der motorische Apparat, doch sind auch am Schluss dieser Stufe die Zweckbewegungen noch relativ unkoordiniert. Zu der Spezialisierung der Sinne und der Erwerbung der Sprache tritt eine später nie wieder erreichte Fähigkeit für Suggestion und Nachahmung, aus der sich die Grundlagen der seelischen Verfassung erarbeiten. Es ist die Blütezeit des Spieltriebes, dem daher die Erziehung die erste Rolle zuzuweisen hat. Erst spät und allmählich darf die eigentliche Arbeit eintreten. Für das Spiel gilt volle Freiheit als Losung; es muss vom Kinde angeregt werden, und nicht künstlich organisiert sein, da auch des Kindes Bewegungen grossenteils noch nicht koordiniert, sein Verständnis für Zusammenarbeit unentwickelt ist. Die zu fordernde Arbeit stütze sich auf die entwickelten Fähigkeiten. Die Sprache werde nur durch Vormachen gebildet. In der Handarbeit, also auch im Schreiben, müssen die groben Formen vorherrschen, im Zeichnen

ist die Hauptsache nicht viel leisten, sondern viel und mannigfaches sehen. Die Natur ist in dieser Zeit dem Kinde recht ausgiebig und wohl am ehesten in mythisch-poetischer Gestalt zugänglich zu machen, die ersten geschichtlichen Kenntnisse in Sagen, Mythen und Erzählungen zu vermitteln. Was Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, so müssten sie, zumal das letzte, aus physiologischen wie psychologischen Gründen nicht vor dem 8. Jahre als regelmässige Tätigkeiten gefordert werden. In ethischer Hinsicht halte man den Massstab des Erwachsenen fern, um nicht moralische Zimperlichkeit zu erzeugen und die naive Unschuld der Kinder durch vorzeitiges Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die eigene Person zu zerstören. Erlebnis, Beispiel und Erzählung sind die besten Moralisten.

Die physiologischen Merkmale des Uebergangs zur Jugend sind geringe Gewichtszunahme bei starker funktioneller Vervollkommnung des Gehirns, daher stärkeres körperliches Wachstum, die zweite Zahnung mit ihren Folgeerscheinungen organischer und nervöser Natur, starker Sprung in der Entwicklung des Muskelsystems. All das wirkt eine weitgehende Erschlaffung, und gegen zu grosse Anforderungen wehrt sich das Kind zwischen 8 und 10 Jahren bekanntlich gern durch Simulation. Das Vorstellungsleben gewinnt bleibenden Inhalt und Grundform, was dadurch bewiesen wird, dass nur die vor dieser Zeit Erblindeten oder taub Gewordenen keine visuellen bezw. akustischen Träume mehr haben. Nun folgt, vom 9. bis 13. Jahre, eine Zeit rüstiger Gesundheit, die Jugend. Muskeltätigkeit und Gefühl koordinieren sich, die meisten intellektuellen Automatismen werden erworben, die geistigen Funktionen erhöht. Die Spiele, die dieser Stufe eigen sind, besonders die kooperativen, müssen frei entfaltet werden. Psychisch bemerkenswert ist das mächtig gesteigerte Gefühl der eigenen Verantwortung, verbunden mit dem Bedürfnis nach Sympathie. Die geforderten reichlich zu steigernden Leistungen sind exakt auszuführen, die mittelbare Aufmerksamkeit soll der Stärkung des Willens dienstbar werden, daneben aber auch der Betätigung nach Neigung breiter Raum bleiben. In die einzelnen Disziplinen folgen wir dem Verfasser nicht, weil wir von ihnen noch genauer hören werden. Für die Handarbeit, der Verfasser nach Halls Grundsätzen einen breiten Platz anweist, ist dies die Zeit der Verfeinerung und Spezialisierung. Seine auf dieser wissenschaftlichen Grundlage gewonnenen Ergebnisse mit der üblichen

Erziehungspraxis vergleichend, findet Verfasser, das man bis zum 8. Jahre vom Kinde viel zu viel, bis zum 13. aber zu wenig verlange.

Den skizzierten Ausführungen liegt die Anschauung von einer zweifachen Proportion zu Grunde: einer direkten zwischen der physiologischen Entwicklung und der psychischen Art der Leistung, einer umgekehrten zwischen der Energie der physischen Entwicklung und der psychischen Leistungsfähigkeit. Die erste ist als Leitsatz zuzugeben, wenn auch ihre Verwendbarkeit noch immer viel beschränkter ist, als Verfasser glaubt. Hinsichtlich der Geltung der anderen Beziehung aber sind wir noch ganz im Dunkeln; fast der einzige Massstab des Pädagogen für die Leistungsfähigkeit des Schülers ist dessen passiver Widerstand gegen seine Anforderungen. Wie weit wir noch von gesetzmässigen Formulierungen entfernt sind, selbst in den am meisten zu Tage liegenden Verhältnissen, also denen des körperlichen Wachstums, zeigt A. F. Chamberlains Résumé der neueren anthropometrischen Arbeiten in Bd. VIII p 239 ff. des Ped. Sem. Er gelangt zu folgenden Ergebnissen: Die Behinderung des Wachstums durch Krankheit beeinflusst mehr die Menge der geistigen Leistung, als die Fähigkeit zu ihr. Das Verhältnis von Gewicht und Grösse lässt einen Spielraum bis zu 20% zu, innerhalb dessen keine Schlüsse auf psychische Verhältnisse zulässig sind. Individuelle Variationen in keineswegs engen Grenzen bedeuten ein Recht, und keinen Fehler oder Mangel des Individuums. Anomalieen scheinen bei Kindern viel häufiger zu sein als bei Erwachsenen. Auf die Perioden, die Schnelligkeit u. s. w. des Wachstums scheint Handarbeit einen regulierenden Einfluss zu haben. Rechts- oder Linkshändigkeit scheint ein normaler Zustand zu sein und zwischen dem Grade der Einseitigkeit und der geistigen Entwicklung ein direktes Verhältnis obzuwalten; indes bedarf vieles, so die stärkere Zweiseitigkeit der Frau, noch genauerer Untersuchung. Verfasser gewinnt, entgegen der vorwiegenden Neigung der Forscher, die physischen, insbesondere die Wachstumsverhältnisse mit der geistigen Tätigkeit in direkte Verbindung zu bringen, die Anschauung, dass, je weiter die Untersuchung geführt sein wird; desto mehr von diesen direkten Beziehungen schwinden werden. Man wird dem im besonderen Falle um so eher zustimmen, als das Studium des Wachstums, je tiefer desto schwieriger wird; ich erinnere an die mehrfachen

in einander greifenden Perioden, die verschiedene Periodicität und Energie des Wachstums der einzelnen Teile des Organismus, ihre gegenseitigen Hemmungen und Förderungen. Dies ergibt einen Reichtum der Gesichtspunkte, dem gegenüber die andere Seite der Gleichung, der Intellekt, nicht in blosser Graduierung belassen werden kann; es muss sich zeigen, dass die verschiedenen geistigen Tätigkeiten in sehr verschiedenem Verhältnis zu den körperlichen Entwickelungen stehen. Trotzdem, und obwohl sich die Bedenken noch häufen liessen, bleibt der oben mitgeteilte Versuch dankenswert, wenigstens vorläufig, wenn auch im groben, physiologische Ergebnisse der Erziehung nutzbar zu machen. Ohne solche wiederholte Versuche bleiben die feineren, spezielleren Untersuchungen ohne Zusammenhang und gehen verloren.

Wir wenden uns zu ein paar kleineren Arbeiten der biographischen Methode über die erste Kindheit. Die Verfasserin von „The Mental Development of a Child", Frau K. Carter Moore, gibt in Ped. Sem. VIII, 231 „Vergleichende Beobachtungen über die Entwicklung der Bewegungen" an einem Knaben und einem Mädchen. Sie fand, dass die Beherrschung der Muskeln sich nach Muskelgruppen, und zwar bei dem Knaben anders als beim Mädchen, bei beiden aber in ungefähr folgender Reihenfolge entwickeln: Augen und Hals (Kopfdrehung), Hand und Arm (Greifen und Langen), Hals und Rumpf (Kopfwiegen und Sitzen), Rumpf, Arm und Beine (Kriechen), Rumpf und Beine (Gehen, Aufstehen u. s. w.). Alle Antriebe zu Muskelbewegungen sind zuerst unbestimmt, neigen oft zu unnützer Symmetrie der Körperhälften, und schränken sich erst allmählich auf die notwendigen Gruppen ein; die Nebenbewegungen des Knaben waren zahlreicher und andauernder. So sind die Armbewegungen anfangs stets symmetrisch, die Arme begleiten die Hände, die Beine arbeiten zusammen, ja, unterstützen sogar die Arme. Der Knabe machte, was beim Mädchen nicht beobachtet wurde, mit den Füssen Greifbewegungen. Der Knabe entwickelte mehr und früher spontane Bewegungen, besonders solche des ganzen Körpers. Die früh eingeleiteten Bewegungen wurden nicht immer früh erlernt. So lernte der Knabe das Kriechen von der 28. bis zur 46. Woche, das Mädchen von der 32. bis zur 39. Der Knabe hatte anscheinend grössere Mühe mit dem Erlernen. Die Einstellung der Gliedmassen verändert sich nach Massgabe der fort-

schreitenden Betätigung. Das Ausschreiten ist zuerst seitlich. Das Mädchen lernte 8 Wochen früher allein gehen als der Knabe, wohl weil die Greifbewegungen der Füsse ausblieben. Bewusste Nachahmung zeigte der Knabe in der 38., das Mädchen schon in der 16. Woche, in der 25. schon gewohnheitsmässig. Sie war auch in den Anpassungsbewegungen frühreifer und geschickter, sie brauchte schon in der 36. Woche die Hände getrennt und verschieden. Sie lernte im Ganzen auch leichter und nach weniger Versuchen, was wohl mit ihren geringen Spontanbewegungen und weniger weit in den Körper ausstrahlenden Impulsen zusammenhängt. Beide Kinder erlernten früh die feine Einstellung des Daumens und der einzelnen Fingerglieder und übten sie mit sichtlichem Vergnügen.

M. C. und H. Gale beobachteten den „Sprachschatz dreier Kinder aus derselben Familie im Alter von 2 und 3 Jahren.“ (Ped. Sem. IX, 422 ff.). Sie notierten nicht die selbstgebildeten Worte, sondern nur solche der englischen Sprache, und ordneten sie nach den grammatischen Wortarten. Die 2 Mädchen gebrauchten zwischen dem 2. und 3. Jahre 614 bezw. 578 Worte, der Knabe nur 115, und zwar verdoppelte sich der Sprachschatz eines der Mädchen während dieses Jahres. Die Ordnung nach Wortarten ergab, dass über 50 % Substantiva waren, etwa 20 % Verba, etwa 11 % Adjektiva. Interjektionen, Konjunktionen und Artikel wurden so gut wie nie gebraucht. Trotz der gleichen Umgebung war doch etwa ein Drittel des Wortschatzes jedem der Mädchen eigentümlich. Die Erklärung hierfür suchen die Verfasser in dem unbewussten Einfluss des Lust-Unlust Elementes auf die motorische Aneignung der gehörten Sprachlaute. Diese Erklärung kann natürlich nur soweit gelten, als nicht durch eingehendere Untersuchung noch andere ausgeschlossen sind. So wäre z. B. der abweichende Sprachbesitz auf seinen Inhalt zu betrachten gewesen. Daraus hätten sich vielleicht Hinweise auf tiefer liegende Unterschiede der Individuen ergeben, so wenn das eine der Kinder mehr Verba oder mehr Substantiva benutzt hätte, oder wenn jedes Kind besondere Kreise von Gegenständen oder Tätigkeiten bevorzugt hätte. Merkwürdig ist das Ergebnis der Verfasser bezüglich des grossen Vorrangs der Substantiva. Andere Beobachter haben diesen Vorrang grade für die Verba in Anspruch genommen und brachten diesen Befund mit dem vorwiegend motorisch gerich-

teten Interesse der frühen Kindheit in Verbindung. Der Widerspruch erklärt sich zum guten Teil gewiss so, dass die Wortarten der ausgebildeten Sprache von den Kindern vielfach nicht in derselben Klasse verwendet werden wie von den Erwachsenen: ein Verb als Substantiv und umgekehrt. Sieht ein Kind einen Menschen traben und ruft „Pferd!“, so meint es nicht den Gegenstand, sondern die Handlung, also ein Verb. Weiterhin wird auch eine gebildete Umgebung das Verhältnis zu gunsten des Nomens verschieben, besonders wenn sie stark aktiv in die Spracherlernung eingreift. Wir sehen, es erheben sich bei den einzelnen Wortarten Fragen, die ganz abseits vom Gefühlsmoment liegen; und dieses stellt ein ganz anderes Problem dar, wenn es auf die Aneignung der Sprache im Ganzen, als wenn es auf einzelne Klassen von Wörtern gerichtet ist.

Diesen methodischen Unterschied hat Lillie A. Williams, die in Ped. Sem. IX, 274 ff. das „Interesse der Kinder an Wörtern“ untersucht, wohl gemacht, doch fehlt hier wieder eine Untersuchung über die Gründe des Vorziehens, es werden die in den Antworten angegebenen Wörter einfach in 4 Gruppen geteilt: Sämtliche Wortklassen in die erste, geographische Namen in die 2., männliche und weibliche Namen in die 3. und 4. Gruppe gestellt. Eine andere Schwäche, die dieser Aufsatz mit mehreren teilt, liegt in der Beschaffenheit des Materials. Es besteht fast ganz aus Erinnerungen von Mädchen zwischen 9 und 14 über die Zeit der ersten Spracherlernung. Wenn auch die Eltern dem Gedächtnis der Kinder zu Hilfe kommen mögen, so lehrt die allgemeine Erfahrung, dass grade in dieser Lebenszeit die Erinnerung an zurückliegende Stufen sehr mangelhaft ist, und dass nur gefühlsstärkste Begebenheiten haften bleiben. Zu ihnen gehören gewiss nicht die tagtäglichen Freuden und Leiden der ersten Sprechübungen. Hier können nur eigene systematische Beobachtungen wirklich nützen, in denen nicht die in der Psychologie kaum vermeidlichen Irrtümer des Beobachters durch die der Versuchsobjekte multipliziert werden.

Eine hübsche Monographie gibt F. B. Dresslar (Ped. Sem. VIII, 469 ff.), der seinen 13 Monate 19 Tage alten Knaben eines Morgens 4 Stunden lang unauffällig beobachtete. Wir haben hier ein Muster synthetischen Charakterstudiums, bei dem jede Handlung in ihrer Umgebung, also mit ihren Ursachen, Einflüssen und Wirkungen zur vollen Geltung kommt. Wir

müssen uns hier auf die Zusammenfassung beschränken, die Verfasser am Schlusse gibt. Zur Charakteristik der Beweglichkeit dient die Tatsache, dass das Kind, das erst 2 Monate lief, abgesehen von allen andern Bewegungen der untern Extremitäten, in den 4 Stunden $^1/_4$ Kilometer Weges zurücklegte. Jeder äussere Reiz wird sofort motorisch beantwortet, wenn auch nicht immer gleich zweckentsprechend. Doch scheint die Gewöhnung, die Bewegung richtig zu stellen, als eine der ersten und wichtigsten. Die Hemmung kann man meist an dem Masse der Ueberlegung messen, das gleich der Fähigkeit ist, den Reiz auf längerem Wege in Bewegung umzusetzen. Die Erinnerung ist in diesem Alter so schwach, dass aus dem Gesicht, Gehör oder Getast auch aus dem Gedächtnis bedeutet. Nach einem gegebenen Reiz besteht kein unmittelbares Verlangen mehr, nachdem er sich durch seine charakteristische Betätigung entladen hat. Die Nachahmung führt sehr früh zu sozialen Gewöhnungen und zur Kontrolle des eigenen Benehmens. Die eben beginnende Sprachübung wird in wichtiger Weise vorbereitet durch das unbewusste Erkennen von Tonhöhe, Tonqualität und zeitlichen Eigenschaften von Tönen. Die Kraft und die Lust, Klänge nachzuahmen, sind in gleicher Richtung bedeutsam und mahnen, schon jetzt für gute Vorbilder zu sorgen. Das rhythmische Gefühl ist eine Quelle grössten Genusses, anscheinend wird der motorische Vorrat bei rhythmischer Reaktionsweise langsamer verbraucht, als bei kontinuierlicher. Das Kind sucht fast alles, was es interessiert, auch zu tun, und die Schwierigkeiten gehen ihm immer erst auf, wenn es anfängt. Selten aber wurde es durch Misserfolge entmutigt. Diese ihm auch sonst oft bestätigte Beobachtung führt den Verfasser auf die Forderung, bei der Kinderarbeit den grössten Wert nicht auf ein zu erreichendes Resultat, sondern auf die Tätigkeit selbst zu legen, also das Selbstvertrauen zu stärken.

Von Arbeiten über spezielle Gebiete des kindlichen Seelenlebens, zunächst des Intellekts, sei zuerst eine Studie „über die Suggestionsfähigkeit der Kinder“ von Miss Sundt (Ped. Sem. IX, 440 ff.) erwähnt. Sie bediente sich einer Modifikation des Binet'schen Verfahrens: 12 Karten mit einer vertikalen Mittellinie von 12—24—36—48—60—60—60—60—60—60—60—60 mm Länge werden in dieser Reihenfolge dem Kinde vorgelegt, das die Länge auf schwachliniiertem Papier nachzeichnet. 77 Kinder

von 9—16 Jahren zeigen alle suggestive Beeinflussbarkeit; die meisten zeichnen durchweg immer länger werdende Linien, einige machen Halt und verlängern dann wieder, andere verkürzen nach dem Haltepunkte. Die Ausbeute des Ergebnisses geschah so, dass jeder Länge einer vorgezeichneten die Durchschnittslänge aus allen nach ihr gezeichneten Linien parallel gesetzt wurde. Während jene von 12—60 mm, geht diese von 13,0—69,6 mm. Bei der zweiten Wiederholung der 60 mm-Linie korrigiert sich das Kind; denn die Kurve sinkt von 70,3 auf 68,1 mm, steigt aber wieder und sinkt erst nach der 5. Wiederholung wieder etwas. Die Fehlergrösse von No. 6—12 wurde in 7 Klassen geteilt, um ein Mass für die Suggestion zu gewinnen. Knaben und Mädchen zeigten keinen Unterschied, wohl aber die Altersstufen. Vom 9. zum 12. Jahr zeigt sich bedeutendes Anwachsen, bis zum 14. eine allmähliche Abnahme. Eine konstante Beziehung der Suggestibilität zur Schulbefähigung war aber nicht zu erweisen.

Als Probe einer interessanten, mehr synthetischen Art der Untersuchung, die alle Beziehungen der Kinderseele zu bestimmten Ausschnitten der Erscheinungswelt studiert, stehe hier ein Auszug aus einer Studie: „Welches Verstandes- und Gemütsverhältnis haben die Kinder zu den Wolken?“ von Hall und Wallin (Ped. Sem. XI, 460 ff.), und zwar beschränken wir uns auf die Studien an Kindern selbst. Auf die Frage, wozu die Wolken seien, geben einige wenige von Kindern unter 9 Jahren die Hauptzwecke richtig an, die meisten Antworten sind aber doch nüchtern und verständig, nur wenige phantastisch oder unsinnig. „Wie weit sind sie entfernt?“ Für die meisten Kinder haus- oder baumhoch, jedenfalls auf Anhöhen zu erreichen. Auf die Frage, woraus die Wolken beständen, geben 58 % eine Form von Feuchtigkeit an, viele sprechen von Rauch, einige von Baumwolle, Federn, Staub und dergleichen. Man unterscheidet auch wohl das Material nach dunkeln und hellen Wolken. Diese Bestandteile stammen nach Vielen von den Schornsteinen, Lokomotiven, dem Seifensud, aus dem Himmel und seinen Bergen, vom Bettschütteln etc. Die Antworten auf alle bisherigen Fragen sind sehr bunt, sehr wenige vereinigen eine grössere Zahl von Kindern auf sich. Meist haben sie irgend eine verständliche sinnliche Grundlage, doch erscheinen viele ganz willkürlich.

Befragt, als was sie sich die Wolken dächten, nannten 375 Kinder organische Wesen, 226 unbelebte Dinge. Jene sprachen von Vierfüssern, Engeln, Menschen, Wassertieren, Pflanzen etc., mehr als die Hälfte der zweiten Klasse von Bergen, Schneebänken, Ländern, kurz geographischen Formen, die übrigen von Häusern, Wagen, Schiffen, auch von bestimmt geformten Gegenständen: Schwertern, Dreiecken und dergleichen. Viele sahen Szenen: Kämpfe, Ritte, Jagden, Spiele. Die gestaltende Phantasie der Kinder war sehr fruchtbar, die individuelle Differenzierung, die „idola tribus“, sehr weitgehend. Nur vereinzelt treten übernatürliche Vorstellungen auf, Gott und Engel, hier und da auch moralische Beziehungen.

Die emotionellen Beziehungen waren meist angenehm, was mit den Kindheitserinnerungen Aelterer übereinstimmt. Viele zeichnen gern gesehene Gestalten hinein, andere haben für die leuchtenden Wolken eine Vorliebe, Verwunderung, Neugier und Ueberraschung über ihren Farbenwechsel, ihre Befestigung am Himmel, über ihren Aggregatzustand, über ihre prophetische Bedeutung treten oft zutage.

Das praktische Verhältnis der Kinder drückt sich in Wünschen aus: die Wolken zu berühren, auf ihnen zu stehen oder zu liegen, die in ihnen erschauten Personen zu sprechen, die Erscheinung festzuhalten, in den Himmel zu fahren, Gott zu sehen u. a. m.

Die unangenehmen Gefühle knüpfen sich vorwiegend an die Dunkelheit und die Vorstellung der Schwere, des Fallens der Wolken, und gehen von leichtem Unbehagen zu Furcht und Schrecken. Engere Ursachen solcher Gefühle sind Furcht vor Regen, unbestimmte Befürchtungen, Enttäuschung beim Wechsel der Gestalt, beim Entrinnen der geschauten Dinge etc. Im ganzen sind auch die Gefühlsanregungen, die von den Wolken ausgehen, sehr stark und mannigfaltig. Ueber die Lebenszeit, in der die Wolkenphantasieen am lebhaftesten sind, lässt sich nur vermuten, dass das 9. Jahr die oberste Grenze bildet. Die Frage, wo die Entstehung der Wolkenphantasmen psychologisch einzureihen sei, ist aus der Ausdrucksweise der Kinder nicht sicher zu beantworten. Vielleicht sind es vielfach, wie behauptet, echte Illusionen. Blosse Assoziation liegt besonders dann deutlich vor, wenn die Auswahl aus bestimmten Kreisen von Stoffen, etwa der Bibel oder Grimms Märchen, geschah. Verf. sind der An-

sicht, dass die Erziehung den starken Einfluss dieser Phänomene zur Bildung von Phantasie, Beobachtung und Gemüt ausgiebig zu verwerten habe. Es bleibt zu wünschen und zu hoffen, dass das von den Verf. angearbeitete Material auch zu einer vergleichenden Charakterologie verwertet werde.

Eine Untersuchung, in der sich die geistige Entwicklung in ihrer Verknüpfung mit der ethisch-sozialen spiegelt, ist diejenige von C. Burk über den „Sammelinstinkt" (Ped. Sem. VII, 179ff.) an 607 Knaben und ebensoviel Mädchen zwischen 6 und 17 Jahren. Nur 3% aller Knaben und 1% der Mädchen hatten nie gesammelt. Jeder Knabe hatte durchschnittlich 3,2, jedes Mädchen 3,5 Sammlungen auf einmal, jedes noch nicht schulpflichtige Kind 3,3, viele aber eine grosse Zahl. Der Trieb stieg vom 6. zum 10., sank allmählich vom 10. zum 17. Jahre, und zwar waren die Mädchen ausdauernder. Von den nahezu 300 verschiedenen Gegenständen bestanden 20% aus numerisch stark überwiegenden Arten, Cigarrenspitzen, Vogeleiern, Murmeln, Muscheln. Die Knaben hielten sich im ganzen an weniger verschiedene Arten, doch waren, während 135 Sammlungen beide gemein hatten, den Mädchen 79, den Knaben 87 eigentümlich. Diese zogen Tiere, Mineralien und Erzeugnisse der Technik, wie Schrauben, vor, bei den Mädchen überwogen Toilettengegenstände, glückbringende Sachen, Puppen und Puppenteile, also Gegenstände mit Gefühlsbeziehung. Hierbei kommt natürlich der Einfluss der verschiedenen Erziehung stark in Anrechnung.

Stark ist die Nachahmung: 5 Sechstel aller Sammlungen beschränken sich auf einen kleinen räumlichen Bezirk, und nur 8% der Kinder hatten originelle Sammlungen. Indessen ist nicht zu vergessen, dass in dem, was ein Kind nachahmt, häufig genug seine Eigenart sich ausdrückt, und dass die Entfaltung der Wahlfreiheit durch das Milieu gehemmt wird.

Unter den gegenständlichen Interessenkreisen hebt Verf. das Naturinteresse hervor; 32,4% der Knaben, 26% der Mädchen sammeln Naturobjekte, und zwar am meisten zwischen 8 und 11 Jahren. Vielfach werden aber solche Dinge nur wegen ihrer merkwürdigen Form oder Farbe oder ihrer Seltenheit gesammelt. Echtes, nacktes Sammelinteresse wiegt vom 3. bis zum 8. Jahre vor, die Puppenliebe kulminiert bei beiden Geschlechtern im 8. und bleibt nahezu gleich bis zum 10. Jahre. Für Bilder zeigt sich eine erste wahllose Neigung bis zum 9. oder 10. Jahre,

eine geschmackvollere vom 12. an, das literarische und das historische Interesse kündigen sich im 8. Jahre an.

Was lehrt die zeitliche Entfaltung des Sammeltriebes über die Entwicklungsstadien des Kindes? Bis zum 8. Jahre herrscht die blosse Freude am Besitz vor. Zwischen 8 und 12, wo sich der Trieb am reichsten entfaltet, richtet er sich vorwiegend auf das Spiel und die Natur. Neben grosser Nachahmungssucht und der Liebe zu grossen Mengen zeigen sich jetzt doch am ehesten originelle Züge. Man kann wohl dieses Ergebnis der Verf. damit zusammenhalten, dass nun das Kind aus einer Zeit, wo die Dinge nur als Glieder einer schnell verlaufenden Reiz- und Tätigkeitsreihe Wert hatten, in die Zeit übergeht, wo sie wachsenden Eigenwert beanspruchen. Nach dem 12. Jahre zeigt sich die steigende Sozialisierung: das Naturinteresse sinkt, ohne dass bis jetzt das eigentlich wissenschaftliche es ersetzt hätte. Freundschaften und Verbindungen blühen statt dessen; man sammelt mehr als je aus Sentimentalität: Festerinnerungen, Visitenkarten, oder aus Schrullen: Löffel, Hutnadeln, recht viel auch zum Tausch und Handel: Marken und Cigarrenspitzen als blosse Mittel zu jenen Zwecken. Literarische und ästhetische Interessen wachsen.

Aus dem Vergleich der Altersstufe, auf der eine Sammlung anfängt, mit dem Alter, in dem man Verständnis für ihren Gegenstand annehmen darf, schliesst Verf., dass das Sammeln dem Verstehen voraufgeht. Deshalb solle man z. B. das Sammeln von literarischen und ästhetischen Objekten schon vom 12. Jahre an als Vorbereitung ermuntern. Es fragt sich, ob dabei nicht der gute Geschmack zu kurz kommt.

Nach der Art ihres Entstehens folgen sich im Leben der Knaben die geschenkten, die gefundenen, die gekauften und die erhandelten Sammelobjekte, bei den Mädchen geht das Handeln dem Kaufen voran. Dass kas Kaufen, obwohl es das grösste Opfer für den Trieb zu bedeuten scheint, erst später, in der Zeit seiner Abnahme auftritt, ist begreiflich, da dies die Zeit des reichlicheren Taschengeldes oder des Nebenverdienstes ist; dies Ergebnis liefert also kaum psychologische Ausbeute.

Ueber ihren Antrieb zum Sammeln befragt, sind sich 29% der Knaben, 25% der Mädchen der Nachahmung bewusst, 20% von jenen, 15% von diesen geben das Vergnügen an grossen Mengen an, das wir vielleicht als Ausdruck des Wettbewerbs,

also des ethischen Selbstbewusstseins auf der ersten Stufe, deuten dürfen. Die übrigen Motive verzetteln sich, nur Form und Seltenheit seien herausgehoben. Eine Berechnung nach Geschlechtern scheint zu ergeben, dass bei den Mädchen das Interesse an den Arten, Gattungen und den Objekten an sich überwiege, wobei ich mich frage, wie das zu der früheren Angabe stimmt, nach der die Mädchen sich sentimentaler zeigen. Vermutlich täuschen sich die Kinder über ihre Motive.

Nach der Anordnung ihrer Sammlungen befragt, wussten 80% der Kinder nichts zu berichten, die anderen führten Form, Farbe und ornamentale Gruppierung an. Dieses Resultat stimmt annähernd mit dem Vorwiegen von Nachahmung und Quantität unter den Motiven. Das eigentlich wissenschaftliche Interesse macht sich erst sehr spät in der Anordnung geltend.

Das allgemeinste Ergebnis, zu dem die Verf. kommt, ist, dass das Sammeln ein Instinkt sei, der gewisse Stadien der Ichentfaltung notwendig begleite und biogenetisch gewisse Stufen des zur Sozialisierung reifenden Menschen rekapituliere. Ihr praktisches Ergebnis besteht in der Forderung, den Trieb sich frei entfalten zu lassen und ihn geschickt zur allmählichen Vorbereitung und Förderung anderer Interessen zu nutzen.

Eine Reihe von Arbeiten studiert die Entwicklung des Selbstbewusstseins, des Bewusstseins eigener und fremder Persönlichkeit, sozialer und unsozialer Neigungen. Kline und France verarbeiten in der „Psychologie des Eigentumssinnes" (Ped. Sem. VI, 421 ff.) 320 Antworten von Eltern und Erziehern auf geschickt gestellte Fragen über Kinder von 3 Monaten bis zu 14 Jahren. Sie finden, dass bis gegen das 2. Jahr kein derartiger Sinn bestehe, sondern Gegenstände nur angeeignet werden, wenn und solange sie ein augenblickliches Bedürfnis: Hunger und Durst, Sinnesübung, Bewegungsdrang, Nachahmungssucht, befriedigen. Aber schon im 4. Jahre zeigt sich die extremste Form: das Kind versteckt die wertlosesten Dinge, verteidigt heftig das Seine, ohne fremden Besitz zu achten. Es zeigt aber auch gern seine Siebensachen, wie denn nach Sully die Freude am Beifall der erste Weg zum Selbstbewusstsein ist. In den Anfang der Zehner hinein geht eine steigende Gier nach Besitz, ohne Rücksicht auf Bedürfnis und Nutzen und ohne Gefühl für Recht und Unrecht des Erwerbs. Dadurch erwächst dem Erzieher die Aufgabe, die eigene Arbeit des Kindes am Erwerbe zu fördern; es

soll sich möglichst viel von seinem Besitz selbst herstellen. Nicht aber soll dieser Trieb durch den Zwang zu unverstandenem moralischen Handeln unterdrückt werden. Die Verf. scheuen sogar die radikale Forderung nicht: Lass das Kind lügen und betrügen, bis sich diese „Kräfte“ aufgezehrt haben. Sie erwägen nicht, ob vielleicht bestimmte Einflüsse auch ohne Zwang diese Kräfte nicht anders richten könnten. Sie gelten ihnen als Instinkte, die, zur rechten Zeit ausgelebt, ohne Folgen verschwinden, wie die Lanugo des Embryo.

Beim Streit um einen Gegenstand stellen sich Kinder unter 12 Jahren kaum je auf eine rechtliche Basis. Für das sechsjährige gilt unbedingt: Ich will heisst immer: ich habe ein Recht darauf. Später fälscht der Einfluss der Schule das Ergebnis. Die Stärke des Besitztriebes spiegelt sich in der grossen Erregung, wenn dem Kinde lange Ersehntes plötzlich gewährt wird. Der erzieherische Einfluss des Besitzes zeigte sich deutlich darin, dass die Sorgfalt, mit der neuer Besitz gehegt wurde, allmählich auch auf fremde, meist zunächst gleichartige Gegenstände überging. Deshalb müsste man den Kindern Schulbücher nicht borgen, sondern schenken. Mit 9 Jahren etwa machte sich die Achtung vor fremdem Eigentum häufiger bemerkbar, oft als Projektion des eigenen Besitzgefühls. Die Verf. kommen zu dem Schluss, der Eigentumssinn sei ein ererbter Rasseinstinkt, und zwar ein nützlicher, der noch heute in der Höherbildung der Menschheit eine wichtige Rolle spiele.

Ueber das Rechtsgefühl der Kinder hat W. S. Monroe (Ped. Sem. VII, 132ff.) gearbeitet. Die folgenden Fragen stellte er sich: Auf was für Rechten bestehen die Kinder? — In welcher Zeit bestehen sie am stärksten auf diesen Rechten? — Geben die Knaben sie leichter preis als die Mädchen? — 1245 Kindern von 5 bis 12 Jahren wurde erzählt: Der Vater schenkte Jakob ein Hündchen. Dieser vernachlässigte es und der Hund winselte. Da schenkte der Vater ihn einem freundlichen kleinen Mädchen. Wer hatte nun das meiste Recht auf den Hund? — 70% der Mädchen und 57% der Knaben entscheiden sich für das Mädchen, und zwar werden dreierlei Gründe angeführt: 40% aller Kinder geben die Grausamkeit des Knaben an. Also sind, so schliesst der Verfasser, die Kinder nicht grausam von Natur. In der Tat hat man die sogenannte Grausamkeit der Kinder kaum je als Lust an fremdem Schmerz gedeutet. 8% der Knaben, 17% der

Mädchen entschieden so, weil Mädchen von Natur freundlicher seien. Die übrigen meinten, der Hund gehöre dem Mädchen, weil es ihn bekommen habe. 33% der Knaben, 20% der Mädchen waren für den Vater, entweder, weil er den Hund gekauft habe, oder weil der Aeltere besser über ihn verfügen könne. 10% der Knaben und 6% der Mädchen waren für den Jungen, da der Hund für ihn gekauft worden sei; allerdings, hiess es meist zugleich, habe er durch seine Grausamkeit sein Recht verwirkt.

Eine zweite Geschichte, die 567 Knaben und 576 Mädchen zwischen 9 und 16 Jahren diktiert wurde, sollte das Verhalten der Kinder im Konflikt zwischen Rechtsgefühl und Edelmut ermitteln. Ein Mädchen, das bei der Tante wohnt, bekommt von den Eltern eine neue Mütze geschickt. Am nächsten Tage kommt sie neben einer armen Mitschülerin zu sitzen und findet bei ihr die alte Mütze, die ihr die Tante geschenkt hat. Wie schliesst die Geschichte? Verf. fand, dass 46% der Kinder der Geschichte einen mehr oder weniger egoistischen Abschluss gaben. Dazu rechnet er aber auch die 68 mal wiederkehrende Wendung: „Das Mädchen tauschte die neue gegen die alte Mütze ein." Hierin drückt sich vielmehr ein starkes Eigentumsgefühl aus, nicht aber die Neigung, eigene Lust zu befriedigen ohne Rücksicht auf fremde, der einzige greifbare Sinn des viel misshandelten Wortes Egoismus; jenes ist reines Lustverhältnis zu einem bestimmten Kreis von Inhalten, dieser eine im Lustgefühl sich anzeigende Enge der Motivationsfähigkeit. Wenn 48 Kinder schliessen: „Das Mädchen war gegen die ärmere Kameradin unfreundlich und brach den Verkehr mit ihr ab" — so durfte das auch nicht als Anzeichen egoistischer Denkweise bemessen werden, vielmehr drückt sich das moralische Urteil darin garnicht recht aus. Nehmen wir einmal an, dieser Schluss stamme von armen Kindern aus proletarischer Umgebung, so kann sich darin sehr wohl der Wunsch kundgeben, den Charakter des besser gestellten Kindes herabzusetzen. Verf. ist der Ansicht, dass der vielfach bemerkbare unedelmütige und antisoziale Egoismus der Kinder von Rechtsvorstellungen beherrscht sei. Dem ist wohl so, zumal in einem gewissen Alter gesteigerten Ichgefühls. Es wäre nun aber gerade die Aufgabe, zu ermitteln, welche inneren und äusseren Faktoren diese Erhöhung und stärkere Reizbarkeit des Ichgefühls bewirken, wann und wodurch dieses sich in Rechtsvorstellungen spezialisiert und wie sie und ihre motivierende Kraft sich zu dem Kreis

gefühlsbetonter Vorstellungen verhalten, die im altruistischen Verhalten zusammenkommen. Es ist z. B. sehr wahrscheinlich, dass das starke und kleinliche Rechtsgefühl 12jähriger Kinderzum guten Teil einerseits Reaktion gegen, anderseits Anpassung an den Zwang der Schule ist. Wenn also auch die praktische Folgerung des Verf., was man die Kinder gegen dieses Rechtsbewusstsein zu tun zwinge, halte den sozialen Sinn in der Entwicklung auf — gewiss zutrifft, folgt sie doch einerseits aus seinem Material nicht, ferner aber leitet sie nicht an, wie und wann das Rechtsbewusstsein zu pflegen, zu fördern und mit dem sozialen Bewusstsein zu verbinden sei. Vor allem müsste der Einfluss von Schule und Konvention entweder abgeschätzt oder ausgeschlossen werden können; keines von beiden ist hier geschehen.

Dem Thema nach eine Art Ergänzung zu dieser Arbeit ist diejenige von E. J. Swift (Ped. Sem. VIII 65 ff.): „Verbrecherische Neigungen des Knabenalters, eine Studie über die reifere Jugend (adolescence)." Die Beschränkung auf die Knaben erklärt sich erstens durch eine evolutionistische Voreingenommenheit des Verfassers, der zufolge der vorkulturelle Mensch im männlichen Organismus tiefer wurzelt als im weiblichen, zweitens durch seinen Zweck, der ihn auf die Befragung männlicher Individuen hinwies. Er suchte nämlich durch Anfragen an 100 Leute zu ermitteln, ob diese, heute in hoch angesehener Stellung, sich verbrecherischer Neigungen und Taten aus ihrer Jugend erinnerten. 1. Die meisten liebten Tollheiten und Abenteuer, oft genug mit dem angenehmen Bewusstsein, dem Gesetz ein Schnippchen zu schlagen. 2. Weglaufen war sehr beliebt, wenn es auch meist nur Plan blieb. Verf. ist zur Erklärung gleich mit dem Wandertrieb primitiver Rassen zur Hand, während doch jeder einzelne Fall ein eigenes psychologisches Bild bieten kann. Ein ererbter „Trieb" darf erst angenommen werden, wo alle Mittel der Erklärung aus Bewusstseinstatsachen versagen, und deren bieten sich für diese besondere Erscheinung die Fülle. Wie will Verf. aus einem so allgemeinen „Triebe" die Tatsache erklären, dass er sich besonders gern zwischen 11 und 14 Jahren auslebt? Liegt nicht eine bessere Erklärung für das Weglaufen darin, dass dies die Zeit des intensivsten Selbstgefühls, des empfindlichsten Gegensatzes gegen die Umgebung ist, die Zeit des leidenschaftlichsten und bewegtesten Spiels, das, selbst ein Leben, leicht mit der aufgezwungenen Lebensform zusammenprallt und anderswo freie Entfaltung sucht? —

Weiter wurde gefragt, ob man sich jähzorniger Regungen und starker Kampflust erinnere. Beides sind wichtige, förderliche Instinkte, jene als Surrogat für den Mut, diese als Einübung zielbewussten, angepassten, aufmerksamen Handelns. Viele wissen denn auch von Ausbrüchen des Jähzorns und Gewalttaten zu berichten, die sie oft durch Rechtsgründe zu bemänteln gesucht hätten. Kinder sind in gewissen Jahren grosse Kasuisten. Diebstahl z. B. erschien den meisten minder verwerflich, wenn er an Verwandten begangen war. Handlungen reinster Bosheit, richtige Rüpeleien waren bis ins 16. Jahr reichlich zu verzeichnen, darunter Dinge, deren sich deutsche Knaben, sollten sie auch im ganzen ebenso schlimm sein, nicht rühmen können. Die Hälfte gesteht, dem Trunke hold gewesen zu sein, viele hüllen sich in ein beredtes Schweigen. Geld gestohlen, nach des Verf. Meinung das schlimmste Vergehen, haben die meisten, auch von den Eltern, andere erklären, es sei ihnen misslungen oder die Gelegenheit habe gefehlt. Den Arbeitgeber zu bestehlen, war vielen kaum als Vergehen erschienen, jedenfalls machten sie starke Unterschiede in der Schwere der Vergehen. Für das beste Mittel zur Besserung hielten die meisten aus Erfahrung vernünftige Vorstellungen. Die Lüge aus Furcht vor Strafe war sehr verbreitet. Reue über diese Jugendsünden fühlte heute kaum jemand, da sie den meisten als notwendiger Teil ihrer Entwicklung erschienen. Die Mehrzahl schreibt ihre Besserung dem Einfluss des Hauses und der Umgebung zu. Aus eigener Einsicht Gesetze und Verhaltungsregeln als notwendig anzuerkennen, fiel vor dem 15. Jahre keinem ein, viele kamen nicht vor dem 17. dazu.

Nachdem, soweit das Material des Verf. eben reicht, eine recht verbreitete Neigung zu Handlungen, die ältere Leute mit dem Strafgesetz in Konflikt bringen, bei jungen festgestellt ist, würde die Kriminalistik weiter fragen, wie sich diese Straftaten zu dem Milieu der Individuen verhalten. Wir würden dann vielleicht von manchem Befragten hören, dass er seine reifere Jugend in einem der Territorien verlebte, die sich gerade in den heftigsten Konvulsionen einer werdenden Gesellschaft befanden, wo die Gewalt herrscht, die Eigentumsbegriffe allgemein schwanken, wo bei mangelnder Erziehung der Unterschied von Alt und Jung sich verwischt und die Jugend tut, was sie die Alten tun sieht. Die Psychologie ihrerseits würde fragen, inwiefern sich solche Handlungen aus dem psychischen Habitus des Kindes ergeben,

was also nach Abzug jener besonderen Umstände für allgemeine psychologische Merkmale ihnen zukommen, sie würde endlich als pädagogische Psychologie die Stellung des Kindes zum Erwachsenen in Betracht ziehen und so nützliche Parallelen zwischen der Lage des Kindes in bestimmten Zeiten seiner Entwicklung und der Lage des verbrecherischen Menschen gewinnen. Anders verfährt Verf. Er wendet sich sofort an die Biologie und die Anthropologie mit der Frage, ob diese Neigungen der Jugend nicht psychische Rückschläge längst vergangener Zeiten seien, und untersucht zu dem Zwecke die Moral primitiver Gesellschaften. Wir wollen die Bedenken gegen diesen Begriff hier nicht auffrischen und eilen zu dem fast selbstverständlichen Ergebnis des Verf., dass die recht- und eigentumslose Zeit der Menschheit in den Kindern wiederkehre, weil sie ihnen organisch eingebildet sei, und sich nach dem Gesetz der geringsten Anstrengung — das nebenbei psychologisch keinen Sinn hat oder eine Tautologie ist — nur allmählich in den später erworbenen Zustand hinüberbilden könne, dass die verbrecherischen Instinkte der Kinder, wie viele ihrer Aehnlichkeiten mit den Primitiven Reste von Akten seien, die einstmals ihre Täter fähig machten, im Kampf ums Dasein zu überleben. Trotzdem heisst es gegen Ende ganz richtig, man könne unmöglich sagen, wo der Einfluss der Vererbung aufhöre und derjenige sozialer Nachahmung anfange. So wundern wir uns nicht, dass Verf. trotz des anscheinenden Fatalismus, der aus seiner Problemstellung fliesst, zu dem Ergebnis kommt: die fragliche Stufe der jugendlichen Entwicklung brauche sich nicht notwendig in verbrecherischen Handlungen zu äussern, sondern in ablenkender Tätigkeit sei ein Heilmittel und Ausweg gegeben.

Welcher Art dieser Tätigkeiten etwa sein müssten, sucht W. B. Forbush in einem Aufsatze „Die soziale Pädagogik des Knabenalters“ (Ped. Sem. VII, 306 ff.) zu ermitteln. Im Leben des Knaben kommt eine Zeit, in der sein Interesse für Persönlichkeiten über den Rahmen des Hauses und der Schule hinauswächst. Verf. spricht sonach von einem sozialen Instinkte, den man studieren müsse, um ihn nützlich zu leiten, und er greift das Problem dreifach an: Das Studium des Kindes belehrt über erstes Auftreten, Stärke und Art dieses Instinktes, sodann untersucht er, wie die Knaben sich spontan vergesellschaften, und drittens wie sich die Organisationen, die Erwachsene für

die Kinder schaffen, dazu verhalten. In der ersten Untersuchung ergibt sich, dass die Entstehungszeit der spätesten Instinkte, ferner die Vollendung und Befestigung der Gewöhnungen, die Krisis im Seelenleben zwischen dem 15. und 17. Jahre, endlich das erste eigentliche Willensleben mit der Geburt des sozialen Fühlens zusammenfallen und mit ihm zusammen eine gefährliche Periode vielfältiger Möglichkeiten bilden, sodass die hohe Bedeutung einer Wissenschaft, die die erzieherischen Kräfte in sozialer Richtung kombiniert, der Sozialpädagogik, einleuchtet. Für den zweiten Punkt lag dem Verf. statistisches Material vor. 1022 Knaben wussten von 862 Verbänden zu erzählen, denen sie angehörten. 623 davon liessen sich in 7 Gruppen teilen: Geheimbünde $3^1/_2$%, Geselligkeitsklubs: $4^1/_4$%, industrielle Verbände $8^1/_2$%, philanthropische Vereine $1^1/_2$%, Literatur- und Kunstverbände $4^1/_4$%, Raubverbände (darunter solche zur Auswanderung, zum Bauen, Jagen, Fechten, Beutemachen) 17%, und endlich Turn- und Spielvereine 61%, und zwar reichte die Zeit der höchsten Blüte vom 11. bis zum 13. Jahr. Das ganz abweichende Ergebnis für Mädchen übergehen wir. Verf. zieht aus seinem Material den Schluss, dass man sich dieses sozialen Zuges des Knaben in dem Augenblicke annehmen müsse, wo er gefährlich zu werden drohe, etwa im 10. Jahre, und ihn solange leiten müsse, bis die Organisationssucht ohne Schaden vorüber gegangen sei. Wolle sich nun diese Hilfe der natürlichen Neigungen bedienen, so müsse die körperliche Arbeit zur Grundlage der Knabenverbände werden. Da endlich Knaben und Mädchen im gleichen Alter sehr verschiedene Neigungen haben, so seien sie möglichst getrennt zu organisieren und jene von Männern zu leiten.

Um für die Organisationen der Knaben durch Erwachsene einen Wertmesser zu haben, hat Verf. folgendes Schema ersonnen. Er ordnete diese Verbände in 9 Gruppen (körperbildende, literarische, soziale etc.) und bestimmte, ob und in welchem Grade (3 Grade nimmt er an) jede von ihnen die 15 von ihm unterschiedenen Instinkte benutze und fördere, ferner welcher Art Ausbildung (Körperkraft, Behendigkeit, industrielle, künstlerische u. s w., 11 Arten) sie diesen Instinkten böte, und endlich welcher Teil des psychophysischen Ganzen durch jede vorzugsweise gepflegt werde (Körper, Verstand, Gefühl, Wille, religiöser Sinn). Diese Faktoren addiert gaben denn eine freilich sehr ungefähre numerische Schätzung der durch sie geförderten Neigungen. Aus

den pädagogischen Schlüssen hieraus heben wir einiges hervor. Die Familie hat besonders in der Zeit beginnender Reife, wo der Vater wieder zum Vorbilde wird, die Pflicht, den sozialen Instinkt vernünftig zu leiten. Kinderzusammenkünfte in kleinerem Massstabe, zum Lesen, Spielen und zur Handarbeit, unter Aufsicht sind eifrig zu fördern. Jede Art von Verbänden soll von Erwachsenen geleitet werden, aber ohne Zwang und mit steter Anregung zur Selbsttätigkeit und zur Erfindung. Drei Rücksichten sollen die Auswahl der Spiele beherrschen: Es muss ein gesundes Interesse am Spielen gefördert und anerzogen werden, nur solche Spiele, die gewisse geistige und körperliche Fähigkeiten üben, sind zu wählen, endlich sind solche Spiele zu bevorzugen, die auch zu Hause gespielt werden können. An solchen fehlt es begreiflicherweise. Das Turnen ist stets mit dem Spielinteresse zu verknüpfen, sonst wird es pädagogisch minderwertig. In der Musik ist das Chorsingen zu pflegen. Auch das Naturstudium müsste in gemeinsamer Arbeit betrieben werden. Ein tief begründeter aber sehr vernachlässigter Instinkt ist der dramatische; doch muss das Theatralische, das Sichzurschaustellen ferngehalten werden. Verbände zur Pflege der Geselligkeit müssen klein sein und bedürfen sorgfältiger Aufsicht; sie müssten vor allem das Interesse am Hören und Erzählen von Geschichten pflegen. Verf. will alle Arten von Verbindungen der religiösen Erziehung dienstbar machen, sodass selbst die Turnklubs irgendwo einen kirchlichen Beziehungspunkt haben müssen. Indessen liegen die bezüglichen Ausführungen des Verf. nicht auf unserem Wege.

Eine Besonderung der Entwicklung des geselligen Triebes bespricht F. G. Bonser in dem Aufsatz: „Schulkameraden; eine Studie über die Jugendfreundschaft“ (Ped. Sem. IX, 221 ff.). In Gestalt eines Schulaufsatzes und ohne Kenntnis des Zweckes schilderten 765 Knaben und 1279 Mädchen höherer Schulen ihre Freundschaftsverhältnisse nach verschiedenen angegebenen Beziehungen. Jedem Aufsatz war das Alter des Schülers, Zahl und Geschlecht seiner Geschwister und Angaben über Leben oder Tod von Vater und Mutter beizufügen. Aus diesem Material ermittelt der Verf. das Alter, in dem diese Freundschaften anfangen, das Altersverhältnis der Freunde, die Gründe der Neigung, die Enge des Verkehrs, die gemeinsamen Beschäftigungen, die Zwistigkeiten, das Verhältnis der hervorstechendsten Charakterzüge, er bespricht gemeinsame Fluchtversuche,

die Dauer der Neigung, das Verhalten der Eltern, die Vereinsamung einzelner Kinder, die Freundschaft zwischen den Geschlechtern, die Kinderklubs, endlich die rudimentären Instinkte und Perversitäten, die hie und da bemerkbar werden. Seine Ergebnisse können wir in folgendem zusammenfassen.

Freundschaften, die in sehr vielen Fällen von Dauer sind, schliessen Mädchen mit Vorliebe etwa zu 6 Jahren, Knaben zu 10. Sie sind in höherem Masse als dem verwandten Temperament oder freier Wahl den Einflüssen der Umgebung zu verdanken. Solcher Zusammenschluss entwickelt die sozialen Eigenschaften, lässt vorübergehende Rasseninstinkte sich ausleben und befördert die Entwicklung des Selbstvertrauens, der Individualität und des Altruismus. Die Sympathie, das gegenseitige Vertrauen, die innige Berührung solcher werdenden Seelen üben einen tiefen Einfluss auf das ganze Leben beider und ihre Charaktere aus. Das unverstandene Sehnen und tief erregte Fühlen der Jugend, verstärkt durch die vertrauliche Mitteilung, suchen oft in perversen oder verbrecherischen Neigungen einen Ausweg. Was Verf. aber unter diesem Titel anführt, ist nicht sehr entsetzlich. Ein paar Jungen führten ein Indianerleben, andere machten schüchterne Raubversuche, Mädchen jagen Leuten im Dunkeln einen Schreck ein, und einige offenbaren durch hochmütiges Benehmen ererbte Kasteninstinkte. Wir konnten auch aus Schulaufsätzen kaum überraschende Enthüllungen erwarten. Abgesehen, dass sich die Kinder von vielem keine bewusste Rechenschaft geben, werden sie gegen den Erwachsenen um so verschlossener, je mehr seine Fragen ins einzelne Dringen. So finden wir denn einige von den interessantesten Fragen nicht gestellt. Warum schliessen Mädchen solche Freundschaften früher? Wie wechseln die Ursachen zur Freundschaft im Verlaufe der jugendlichen Entwicklung? Was hält sie bei auseinandergehender Entfaltung der Charaktere zusammen? Die Rolle der Gewohnheit und der Nachahmung, das Verhalten gegen die Umgebung bleiben unerörtert. Eine Einteilung nach dem Alter hat Verf. nur für 2 oder 3 der von ihm behandelten Punkte gemacht, während es z. B. wichtig gewesen wäre, zu erfahren, wie die bewussten Gründe für die Zuneigung, wie die gemeinsamen Beschäftigungen, die Streitigkeiten u. a. m. mit den Jahren wechseln. So vertieft und angeordnet wäre diese Untersuchung gewiss eine willkommene Ergänzung zu den beiden folgenden geworden.

Die Frage: „Wem möchtest du ähnlich sein, und warum? hat E. Barnes zum Ausgang einer Studie „Die Ideale der Kinder“ (Ped. Sem. VII 1 ff.) gemacht, indem er die Antworten von 2100 Londoner Kindern mit der Untersuchung von Frau Darrah-Dyke über amerikanische Kinder verglich, und er kam zu folgenden Ergebnissen: Die Hälfte der englischen Schulkinder -- es waren wie in Amerika Volksschüler — suchen mit 8 Jahren ihr Ideal in der nächsten Umgebung, zu Hause, in der Schule oder in der Nachbarschaft. Allmählich kommen sie auf politische und geschichtliche Perönlichkeiten, und zwar lässt sich diese Erweiterung der Persönlichkeit für bestimmte zu vergleichende Gruppen von Kindern in entsprechenden quantitativen Verhältnissen darstellen. So war sie z. B. bei den Londonern Kindern merklich langsamer als bei den amerikanischen, und wieder bei den Mädchen langsamer als bei den Knaben. Die amerikanischen Mädchen erwählen sich viel früher männliche Vorbilder als die Londoner. Bei den kleinen Engländern stand (1900) an der Spitze der Idealgestalten die Königin; ihr folgte Nelson und Gladstone; in Amerika waren Lincoln und Washington die Führer. Die Gottheit und biblische Charaktere liefern in beiden Ländern eine etwa gleich grosse, reiche Liste von Idealen. Einen bemerkenswerten Hinweis auf besondere Einflüsse liefert aber die Mitteilung, dass kalifornische Kinder nur den 20. Teil biblischer Gestalten aufzuführen hatten. Gestalten aus der Literatur standen bei den Amerikanern weit höher im Werte als bei den Londonern, was sich wohl zum guten Teil aus dem Umstande erklärt, dass die amerikanischen common schools alle Schichten der Gesellschaft beherbergt, während die englische board school etwa das gleiche Publikum hat, wie unsere Gemeindeschulen. In fremden Ländern suchten sich sehr wenige Kinder ihre Ideale, und unter denen der Mädchen war die Zahl der Frauen überraschend gering. — Verf. erörtert zum Schluss die Frage nach dem Werte einer derartigen Untersuchung und gelangt zu dem Ergebnis, sie müsse für genau begrenzte Gebiete einzeln angestellt werden, um zu einer Art psychischer Geographie beizutragen. Vermutlich hat die Analogie der Pflanzengeographie hierbei dem Verf. die Feder geführt, eine Analogie, die aber nicht überzeugt. Jene Wissenschaft stellt die Synthese der botanischen Einzelforschungen mit der Erdforschung, der Meteorologie u. s. w. her, hebt so die Vereinzelung der Botanik auf und führt zu der Ein-

heit des Bewusstseins zurück, in der alle Wissenschaft Wurzel und Ziel hat. Jene psychische Geographie würde uns jedoch ohne genaueste Kenntnis des einzelnen Milieus nichts psychologisch Wertvolles lehren; ihre Ergebnisse aber würden, langwierig wie sie ist, bei dem schnellen Wechsel des Milieus vielfach schnell veralten, und Gesetze von hinreichender Allgemeinheit darf man von ihr kaum erwarten, ebensowenig wie das die Pflanzengeographie allein könnte. Da aber nur Resultate von gesetzartiger Ueberzeugungskraft uns zur praktischen Anwendung berechtigen, so käme die pädagogische Psychologie schlecht weg. Die obigen Ermittlungen des Verf. im besonderen gehören weniger dieser Wissenschaft, als einer vergleichenden Völkerpsychologie an.

Unter dem gleichen Titel (Kindliche Ideale) gibt Adelaide E. Wyckoff (Ped. Sem VIII, 782ff.) eine Untersuchung über die zwei Fragen: Was möchtest Du werden, wenn Du gross bist? — Warum? Verf. hat über 1000 Antworten von Kindern zwischen 5 und 16 Jahren aus vielen verschiedenen Schulen gesammelt. Die Begründung war meist rein gefühlsmässig: Ich habe es gern — oder, seltener, etwas mehr objektiv gewendet: Es ist hübsch. Verf. schliesst mit Recht daraus, dass man dem Kinde alles, was es in seinen Willen aufnehmen soll, in anziehender Form bieten müsse. Näher betrachtet, lassen sich die Motive nach der Zahl der Fälle ordnen: in die Freude an der besonderen Tätigkeit, ihren praktischen Nutzen und die Neigung für den charakterischen, bewusst herausanalysierten Gehalt des Berufes, dies natürlich erst in der späteren Jugend. Diese Tatsachen lehren, wie eng in der Kindesseele das Ideal mit dem Tun verbunden ist, und weisen dem Erzieher die Pflicht, sich dieser Seite vornehmlich anzunehmen.

Die im Ideale gesuchten Vorteile waren von dreierlei Art: Geld, Glück und Nützlichkeit. Die Knaben suchten das Glück meist in einer Art der Bewegung: Reiten oder Fahren, die Mädchen in hübschen Sachen oder in der Zuneigung Anderer. Selbst der Nutzen hatte meist einen romantischen Anstrich; so kehrt der Wunsch, Missionar zu werden, häufiger wieder. Vielleicht, so meint Verf., hebt das Ideal das Kind über seine soziale und materielle Umgebung empor, bis ihm das passende gefunden ist. Anderseits ist der Einfluss der Nachahmung nicht zu verkennen, wenn z. B. in ziemlich frühem Alter, vorwiegend von

9 und 10 Jahren, viele Mädchen Lehrerinnen werden möchten. Verf. deutet diesen Wunsch auf den Drang, durch eine Tätigkeit, deren Segen das Kind an sich verspürt, Anderen zu nützen, sieht also darin eine rein ethisch motivierte Assimilation, einen primitiven Altruismus. Ohne diesen zu leugnen, halte ich doch diese Deutung der Tatsache für einseitig und verfrüht.

Wie sich das Verhältnis des Kindes zu einem objektiven Kulturinhalt entwickelt, untersucht W. S. Monroe in einer Studie über den „Geldsinn der Kinder“ (Ped. Sem. VI, 151ff.). 922 Knaben und 1098 Mädchen zwischen 7 und 16 Jahren wurden gefragt, was sie mit monatlich 50 cts. anfangen würden. Von 43% mit 7 Jahren allmählich bis 85% zu 16 Jahren steigend, erklären sich die Knaben fürs Sparen, die Mädchen im gleichen Zeitraum von 36% bis 82%. 13% der Knaben, 15% der Mädchen wollten für Kleidung und Nahrung oder sonst etwas Nützliches sparen. Nur 4% der Knaben und 7% der Mädchen hatten Geld für Andere übrig. Diese also erscheinen hier, wie auch in anderen Untersuchungen, etwas altruistischer. Die Art der Mädchenspiele und ihrer gemeinsamen Beschäftigungen, vielleicht auch die Tatsache, dass Mädchen Güte gegen Andere gern als ihr höchstes Ideal bezeichnen, kommt diesem Resultat entgegen. So wollen auch $3\frac{1}{2}$% der Mädchen gegen 2% der Knaben etwas für philanthropische Zwecke geben. — Als Verf. seine Fragen für die Summe von 1000 Dollars stellte, waren 98% der Knaben und 72% der Mädchen fürs Sparen. Diese plötzliche Uebereinstimmung erklärt sich wohl dadurch, dass die Phantasie von der Grösse der Summe paralysiert wurde. Manche Angaben über die Verwendung des Geldes lassen wieder vermuten, dass viele Kinder von dem Wert der Summe kaum einen oder gar keinen Begriff haben, und das weist auf eine der intellektuellen Entwicklung angehörige Seite des Gegenstandes, die Verf. nicht untersucht hat. Es fiel dem Verf. auf, wie sich von etwa 13 Jahren an verhältnismässig viele Kinder in moralischen Betrachtungen über das Geld ergehen.

Reicher entfaltet hat Verf. sein Thema in einer Befragung von 102 Studierenden der Psychologie nach ihren auf das Geld bezüglichen Jugenderinnerungen. Von ihnen erinnern sich 45 einer starken Sehnsucht nach Geld, 15 an nichts dergleichen; 78 schafften sich durch allerhand Spielzeug Ersatz. 59 gingen sehr früh auf Erwerb aus, 35 zogen den Bittgang bei den Ver-

wandten vor. 57 besassen Sparbüchsen, 20 trugen das Ihre auf Sparkassen, 20 suchten sich zur Aufbewahrung einen Platz im Hause, einige versteckten das Geld sogar sorgfältig. Unter der Rubrik „Verwendung“ geben 17 philanthropische Zwecke an, glauben aber meist nicht, dass diese Verwendung freiwillig gewesen sei. 55 erinnern sich, Aberglauben irgendwelcher Art an Geld geknüpft zu haben, und 82 gedenken lebhafter Träume und Phantasien, in deren Mittelpunkt das Geld stand.

Verf. hat ein Thema angeschlagen, das, vertieft und auf breiterer Erfahrung neu behandelt, gerade der pädagogischen Psychologie gute Dienste leisten kann. Es gibt kaum einen objektiven Inhalt, an dem sich die Begabungen, Neigungen und Altersunterschiede so klar scheiden wie das Geld.

Von Arbeiten über das religiöse Leben der Kinder bieten die hier besprochenen Jahrgänge nur eine Untersuchung von G. H. Ellis (Ped. Sem. IX, 204ff.) über den Fetischismus bei Kindern. Schon der Titel rückt die Frage in entwicklungsgeschichtliche Beleuchtung, denn er enthält die Behauptung, dass bei Kindern jene tiefste Stufe des religiösen Lebens, die tiefstehenden Völkern allein eigen ist, sich noch im höchsten Kulturmilieu von selbst wieder herstellt. Der Fetischismus ist diejenige Phase des Animismus, der Allbeseelung, wo sie noch nicht zur Auffassung übermenschlicher Wesen, demnach zu Gebet und Ritual übergegangen ist, wo der Gegenstand der kultischen Observanz, der Fetisch, noch das Wesen selbst ist, noch nicht zum blossen Aufenthalt des Geistes, geschweige zum Symbol geworden ist, das ganz entfallen kann. Reiche Spuren des Fetischismus weist Verf. mitten in den Universalreligionen nach; die Verehrung von Steinen, die Bibel als Fetisch, die Fahnen u. s. w. Nun rekapituliert aber das Kind die Rasse nicht nur physisch und physiologisch (der Foetus, Atavismen), sondern auch psychisch. Verf. beweist das durch die Furcht im Traum, den Kuss (als Zeichen, dass der Andere nicht gefressen werden soll!), die Furcht vor gefletschten Zähnen, das Erröten als sexuelle Furcht, das instinktive Misstrauen, die Neigung der Kinder zum Fortlaufen, die Phasen des Spiellebens u. a. m. Ob alle angeführten Tatsachen in derselben Richtung zu deuten seien, ist fraglich, doch hier ohne Belang. Sie sollen nur das Vorhandensein angeborener, z. T. sehr komplexer Verhaltungsweisen animistischer Natur zeigen und so für das Angeborensein

auch eines religiösen Instinktes Stimmung machen. Denn der Glaube nimmt auf jeder seiner Stufen die vom Erkenntnistrieb vollzogene Objektivierung der Erlebnisse oder Entseelung der Inhalte zurück, indem er ihnen eine Wertstelle in einem übergreifenden Gefühlsverhältnis anweist, scheint sich also vom animistischen Mutterboden nicht lösen zu können. Ist dieser also beim Kinde als Instinkt nachgewiesen, so ist auch die Religion angeboren, wenn man deren Begriff nur nicht zu eng fasst.

Verf. sieht zunächst auf dem Grunde des so verbreiteten Sammelinstinktes der Kinder dasselbe Motiv, das den Wilden dazu treibt, Merkwürdiges und Schönes aufzuheben: die Hoffnung, dass es ihm Glück bringen werde, also den Fetisch. Indessen ist den Kindern ein solches Motiv fast nie bewusst, Verf. bewegt sich also auf dem schwankenden Boden der Auslegung. Wohl sammeln die Kinder, besonders in frühesten Jahren, nach Ansicht des Erwachsenen, zwecklos, aber die künftige bessere Erkenntnis würde gelähmt werden, wenn wir in solchen Fällen unbewusste Motive einer hypothetischen Rassenpsyche unterschöben. Der allgemeinere Nachweis animistischer Auffassung unbelebter Gegenstände durch Kinder wird dem Verf. leicht. Bekanntes sei übergangen, nur einiges besonders Beweisende herausgehoben: die Verehrung für alte Metallstücke, die Beseelung von Knöpfen, zwischen denen dramatische Beziehungen gedichtet werden, die Einfühlung, die Kinder an Steinen vornehmen. Verf. verfährt etwas wahllos, indem er jede assoziative Beziehung und Uebertragung für eine Frucht des animistischen Triebes hält, so z. B. wenn das Kind einen grossen Felsen den Vater des kleineren nennt. Auch die Neigung, in irgend welche Zeichnungen, Flecke, Muster u. s. w. Lebewesen hineinzusehen, zieht Verf. herbei und hält sie für eine der Quellen des Geisterglaubens. Von hier zum echten Fetischismus, der auf Grund oberflächlichster Aehnlichkeit der Form identifiziert, ist nur ein Schritt, und den tut das Kind; auch das Kind verlegt gern die Person in ihr Bild, wie das Verhältnis zur Puppe am besten zeigt, es kennt auch den Fetisch durch Assoziation, wenn z. B. irgend ein Gegenstand bestimmte Personen darstellt. Dabei haben geliebte Menschen den Vorzug und erinnern so an den verbreiteten Fetischismus der Liebe. Auch magische Wirkung von Dingen und auf Dinge ist bei Kindern nachweisbar. So schliesst denn Verf., im Kinde seien alle Elemente zum „religiösen

Tier", dem Menschen, zu finden, der alte Wilde habe sich so im Gefühlsleben des modernen Menschen erhalten, und auch im Kinde müsse man diese Neigungen sich ausentwickeln lassen, weil sie notwendige Vorstadien der geläuterten Religiosität seien. Nun ist der Animismus und auch der Fetischismus im engeren Sinne nicht einseitig blos als Vorstufe der Religion aufzufassen, sondern verzweigt sich in ganz andere Gebiete des Seelenlebens, wie sich u. a. aus einer wirklich psychologischen Auflösung der Assoziationstheorieen ergeben würde. Immerhin ist er eine wesentliche Bedingung, um das religiöse Gefühl zu wecken. Da er aber an sich stark genug ist, so ist es doch wohl pädagogischer, diesen Trieb recht früh in gesunde Bahnen zu lenken, zu liebender Teilnahme an allem Lebendigen zu entwickeln. Ueberhaupt ist das Gewährenlassen, das hier, wie in vielen anderen Arbeiten, gepredigt wird, als Reaktion gegen ein verständnisloses Schulmeistern wohl gutzuheissen, nicht aber als der Weisheit letzter Schluss; denn mehr als jede andere Wissenschaft sucht die Psychologie als pädagogische zu verstehen, um zu wirken.

Die Spiele der Kinder behandeln drei grössere Arbeiten. L. Gulick untersucht „Die Psychologie, die pädagogische und die religiöse Seite der Gruppenspiele (Ped. Sem. VI, 135ff.), und zwar mit der ausdrücklichen Absicht, die natürlichen Instinkte und Neigungen von Knaben angelsächsischer Stammesangehörigkeit, soweit sie sich im Spielleben kundgeben, für das religiöse und kirchliche Leben nutzbar zu machen. Trotz dieser Einschränkung hat sein Versuch allgemeineres Interesse, weil er auf breiter psychologischer Grundlage steht und die neuromuskulare Seite in den Vordergrund stellt. Seine drei Altersstufen: von der Geburt bis zum 7., dann bis zum 12. Jahre, und von da bis zum Mannesalter, deren allgemeinstes Kennzeichen die Richtung vom Einfachen zum Zusammengesetzten ist, spiegeln Groos' Scheidung in Triebe erster und Triebe zweiter Ordnung wieder. Die erste Stufe des Spiels ist die individualistische; das Zusammenspiel mit Programm und Abschluss (das eigentliche game) fehlt noch. Hierin, wie in dem Zweck des Spiels: die Zusammensetzung solcher fundamentalen Bewegungen, die später reflektorisch werden, einzuüben, lassen die Spiele dieser Stufe sich am meisten mit denen der Tiere vergleichen. Daher auch ihr instinktiver Charakter, der wenig individuelle Unterschiede zulässt. Die zweite Stufe hat zum allgemeinsten psychischen Merkmal das

Selbst in Beziehung zu Andern; so führt sie höhere Gruppen von Interessen und eine komplexere geistige Tätigkeit mit sich, und die Spiele werden fast alle von irgend einer Form des Wettbewerbs beherrscht. Durch die hohe Komplikation der Muskelbewegungen nötigen sie zu zu klarerer Voraussicht, und obwohl auch sie noch viele Reflexe formen, sind diese doch weniger phylogenetische als solche der kulturmenschlichen Ueberlieferung, da sie bedeutend stärker variieren als auf der ersten Stufe. Deshalb und wegen der Stärke des Spieltriebes in diesen Jahren hält Verf. sie für die Zeit, in der sich die Traditionen einer bestimmten Rasse dem Individuum am tiefsten einprägen. Auch die psychischen Unterschiede der Geschlechter entfalten sich jetzt deutlich. Die dritte Stufe ist die der höher organisierten Zusammenspiele (Cricket, Fussball), die sich vielfach zu Verbänden und Gruppen gestalten. So bildet sich der soziale Trieb, dessen Gefühlsreflex die Heroenverehrung des frühen Jünglingsalters ist. Das Hauptmerkmal dieser Stufe ist somit genossenschaftliche Arbeit, die das Können des Einzelnen einer Gruppe unterordnet, wodurch die Spiele zugleich plan- und zielvoller werden, Unterordnung unter anerkannte Ueberlegenheit und Selbstbeherrschung lehren, körperlichen Schmerz und andere Unannehmlichkeiten geduldig tragen lassen und so reichlich zur Uebung in Altruismus und Selbstaufopferung beitragen. Verf. findet derartige Spiele nirgends so verbreitet wie in der angelsächsischen Stammesgemeinschaft, vielleicht mit Recht, aber auch nirgends so ausgebildet, und dagegen ist im Namen unserer Kriegsspiele, des Barlaufs u. s. w. Einspruch zu erheben. Bei den Deutschen findet Verf. das höchst entwickelte Spiel dieser Altersstufe im studentischen Duell, das aber nach ihm psychologisch noch auf die vorige Stufe gehört. Er vergisst dabei ganz, ein wie starkes soziales Element in das Paukwesen durch seine Verbindung mit dem Korporationswesen hineinkommt.

Diese dritte Stufe ist für Moral und Religion von höchster Bedeutung. Sie ist die Zeit des stärksten Energieumsatzes, demnach die Zeit heroischer Wildheit und grenzenlosen Betätigungsdranges. So muss auch alle Erziehung bestrebt sein, objektive Ziele zu setzen, die auf Beherrschung und Bewältigung der Aussenwelt gehen. Die physiologische Begründung seiner Definitionen findet sich in mehreren Arbeiten des ersten Teils unseres Referats. Die Anwendung, die Verf. auf das kirchliche

Leben macht, dürfen wir hier übergehen. Sein Grundgedanke ist, die jungen Leute zu organisieren und diesen Organisationen solche Aufgaben zu stellen, die sie in tätiger Verbindung mit der kirchlichen Gemeinschaft halten.

T. R. Croswell behandelt die „Vergnügungen der Schulkinder in Worcester" U. S. (Ped. Sem. VI, 314 ff.), und zwar handelt es sich um alle Altersstufen von der Kinderschule bis zur höheren (high school), und um ein Gemisch von Nationalitäten. Insgesamt wurden über 4000 Kinder in die Untersuchung hineinbezogen, und da die Hälfte davon Auswärtige sind, so beansprucht Verf. für seine Ergebnisse nicht bloss lokale Geltung. Im 1. Kapitel sucht Verf. aus der Mannigfaltigkeit der Spiele, Spielzeuge und sonstigen Vergnügungen eine Einteilung und psychophysiologische Charakterisierung zu gewinnen. So gewinnt er aus 700 Spielen etc. zwei grosse Gruppen: solche, die vor allem der Entwicklung des Vorstellungslebens dienen, und solche, die ganz direkt die motorische Entwicklung fördern. Zu jenen gehören vor allem die sehr früh auftretenden Nachahmungsspiele (Schulespielen, Polizist, Clown, Räuber u. s. w.), weiter solche, die sich an ein Spielzeug knüpfen (Puppen, Tiere, Flinte) und die sich eines Gebrauchsgegenstandes bedienen, ferner gemeinsame Beschäftigungen, wie Lesen, Singen, Handarbeiten, im Hause oder im Freien, Kartenspiele, Gesellschaftsspiele, die sich um den Tisch gruppieren, wie Brettspiele, geographische Spiele, Wettrennspiele, und endlich Gesellschaftsspiele im engeren Sinne: Rätselraten, Pfänderspiele u. dgl. m. Der zweiten Gruppe rechnet Verf. zu: die traditionellen Ringelreigen, das Jagen und Haschen, Murmel und Fussball, athletische Vergnügungen, wie Jagd und Geräteturnen, die groben Spässe. Eine Anzahl von Spielen liess sich nicht klassifizieren; es waren meist solche, denen die Kinder entwachsen waren.

Nachdem Verf. die verschiedenen Theorien des Spiels besprochen hat, definiert er das Vergnügen an ihm ganz allgemein als Ausdruck und Mittel der physisch-psychischen Entwicklung. An Zahl und Dauer stehen diejenigen Vergnügungen, die der körperlichen Ausbildung dienen, weit voran. So halten sie sich bei den Mädchen von 10—17 Jahren auf 60%, nachdem sie von 40% im Alter von 6 auf 62% zu 10 Jahren gestiegen sind, bei den Knaben steigen sie zwischen 10 und 16 Jahren von 58 auf 78%, sinken dann etwas, um mit 18 Jahren wieder 78% zu erreichen. Von

den beliebtesten Spielen der Knaben gehören 17, der Mädchen 15 zu dieser Gruppe. Sie verbinden aufs engste die der Altersstufe gemässe Entwicklung einer Geschicklichkeit mit ihrer Einübung, nehmen sehr früh den Charakter des Wetteifers an und sind reich an dramatischen Zügen.

Dies zeigt sich des näheren in einem zweiten Kapitel, das den Einfluss der wichtigsten Bedingungen auf das Spielleben zu ermitteln sucht. Voran des Alters. Aus Alterskurven für eine ganze Reihe von Spielen gewinnt Verf. folgende allgemeinere Ergebnisse. Von 6—9 Jahren stehen immer bestimmte Gegenstände im Mittelpunkt des Interesses, vom 9. zum 13. Jahre aber solche Spiele, die kräftige Uebung des ganzen Körpers erfordern, zugleich aber auch einer grossen Zahl von Interessen dienen; vom 14. Jahre an herrscht der schöpferische Trieb: etwas zu tun, zu werden, und trotz wegen Wettbewerbs tritt die gemeinsame Tätigkeit für einen Zweck immer stärker in den Vordergrund. Vom 6.—10. Jahre hat das Spielgerät symbolischen Charakter, es ist ein Spiegel der wirklichen Welt, und gegen das Ende dieser Periode und in der Hälfte der folgenden wird auch die bewusste Nachahmung wirklicher Verhältnisse immer häufiger zum Gegenstande des Spiels. Wenn vom 12. zum 16. Jahre die beliebtesten Spiele den Charakter des Wettbewerbs haben, so werden doch diejenigen vorgezogen, deren Ziel nicht zu weit gesteckt ist. Da derartige Spiele aber die Aufmerksamkeit in bestimmte eng begrenzte Reihen spannen und vom Individuum kaum je variiert werden können, weil sie gesellschaftlichen Charakter haben, so sinkt die Mannigfaltigkeit der Spiele in dieser Periode bedeutend.

Wir kommen zum Einfluss des Geschlechts. 40% der Spiele waren Knaben und Mädchen gemeinsam. Hatten die Mädchen eine grössere Zahl regelmässig wiederholter Spiele, so zeigten sie sich doch konventioneller, die Knaben erfinderischer. Die Mädchen hatten viele Spiele wirtschaftlicher Natur, bildeten ferner grössere Gruppen als jene. Die Altersgruppen gehen bei beiden vielfach parallel, doch finden sich lehrreiche Unterschiede, aus denen sich u. a. ergibt, dass der Wettbewerb die 2. und 3. Periode bei den Mädchen nicht so stark beherrscht als bei den Knaben.

Was den Einfluss der Nationalität betrifft, so lässt sich hinsichtlich der allgemeinen Charaktere des Spiels, der Periodizität u. s. w. kein Unterschied feststellen. Die Hauptunterschiede wirkt die traditionelle Umgebung. So zeigte sich u. a., dass die Schweden

weniger Spielzeug hatten als die Amerikaner, aber mehr selbstgemachtes, ferner zeigten sie eine weit stärkere Neigung für aktive psychische Betätigung, wogegen der Wettbewerb bei den Amerikanern schärfere Formen annahm. Das steht im Gegensatz zu der Behauptung in der vorher referierten Abhandlung von Gulick, die anglosächsische Jugend stehe in der Lust an physischer Betätigung und gemeinschaftlicher Arbeit allen Rassen voran.

Was Verf. über den Einfluss der Oertlichkeit und der Jahreszeit beibringt, ist deswegen nicht so instruktiv, weil seine vergleichenden Tabellen der Lieblingsspiele die Altersstufen nicht scheiden, während das Kind doch in verschiedenem Alter der Umgebung in sehr verschiedener Weise hingegeben ist, wie das z. B. oben in der Untersuchung über die Ideale der Kinder ermittelt worden war. Dass die Landschaft und ihr Wechsel auf Ort und Auswahl der Beschäftigung grossen Einfluss übt, ist selbstverständlich; was hierbei auf Rechnung der Tradition zu setzen ist, lässt die örtliche Beschränkung des untersuchten Gebietes nicht mutmassen.

Schliesslich wurde noch die Zahl der Teilnehmer und die Spielzeit betrachtet, jene in 3 Gruppen: Lieblingsspiele eines einzelnen Kindes, solche zu 2 oder 3, und solche von 4 und mehr Kindern, die Spielzeit nach den Vergnügungen des Tages, des Abends und des Sonntags. Dabei ergab sich eine deutliche Uebereinstimmung der Sonntagsbeschäftigungen mit denen des einzelnen Kindes, sodass der Schaden der sonntäglichen Absperrung unverkennbar zutage tritt. Bedenken äussert Verf. auch gegen die grosse Rolle des Lesens unter den Abendfreuden. Leider hat Verf. die z. T. sehr lehrreichen Unterschiede der Geschlechter hier nicht herausgearbeitet.

Zur Nutzanwendung schreitend, erhebt Verf. die Forderung, dass Erwachsene ihren Einfluss auf das Spielleben der Kinder nur sehr diskret üben dürfen; ihre wesentlichste Pflicht sei, günstige Bedingungen zu schaffen, damit sich angemessene Beschäftigung zur richtigen Zeit entwickeln könne. So müsse das Kind in der ersten Periode möglichst viele verschiedene Gegenstände zur Verfügung haben, während später. ohne Uebertreibung und Uebereilung, die sozialen Neigungen gefördert werden müssten. Die richtige Verwendung der Mussestunden wird mit vorschreitender Beschränkung der Arbeitszeit eine stets dringendere soziale Frage und macht es notwendig, dass die Schule möglichst solche Nei-

gungen weckt und fördert, die zu dauernden Gewöhnungen werden können. Nunmehr geht Verf. mit seinen Vorschlägen ins einzelne; er mustert die Spiele des Kindergartens, dann die der Schulzeit, und versucht eine Art Kanon für die einzelnen Altersklassen. Wir können ihm in die Einzelheiten nicht folgen, werden aber seine leitenden Gesichtspunkte in einer der folgenden Arbeiten verwertet finden.

In wichtigen Punkten eine Ergänzung und Vergleichung bietet Z. Mac Ghees Untersuchung über das Spielleben südkarolinischer Kinder (Ped. Sem. VII, 459 ff.), um zu ermitteln, welche Spiele, und weiter: was an ihnen das Kind am meisten anzieht. Zu dem Zwecke wurde über 8000 Knaben und Mädchen von 6 bis 18 Jahren eine Liste von 126 Spielen zur Auswahl vorgelegt, in der die ähnlichen möglichst weit von einander getrennt waren. Die Lehrer hatten jede Beeinflussung der Wahl, die sich auf 5 Lieblingsspiele erstreckte, zu verhüten. Um den Einfluss der Jahreszeit zu beurteilen, wurde im Mai und im Dezember befragt. Die gewählten Spiele wurden nach den Hauptinteressen, die ihnen zugrunde liegen, geordnet und unter Trennung der Geschlechter daraus Alterskurven berechnet. Natürlich dienen, wie oben besprochen, die meisten Spiele einer Mehrheit von Neigungen, aber viele tragen doch einen deutlichen Grundcharakter, wie Nachahmung, Zufall, verschiedene Arten der Bewegung. Diese komplizieren sich freilich wieder mit solchen Einteilungsgründen wie Wetteifer oder Zusammenwirken.

Aus der einfachen Addition der Angaben ergibt sich: die Knaben sind entschiedener in ihrer Vorliebe für ganz bestimmte Spiele. Ferner werden von ihnen Spiele in Parteien, nach festen Regeln des Zusammenwirkens, weit bevorzugt, schon in einem Alter, dem 12., wo bei Mädchen die Puppe und Seilspringen noch die beliebtesten Vergnügungen sind. Die Ursachen dieser Unterschiede wird man aber weit weniger in der ursprünglichen Veranlagung suchen müssen als in der Vernachlässigung der Mädchenspiele durch die Erzieher, besonders in den Predigten der Lehrerinnen von der Unwürdigkeit des Spielens für „grosse" Mädchen.

Die Jahreszeit war fast ganz ohne Einfluss auf die Auswahl. Nach den vorwiegenden Interessen, die in den Spielen befriedigt werden, geordnet, teilen sie sich in solche, die auf Ueberraschung hinauslaufen, auf Spannung, Jagen, erhöhte Tätigkeit, Bevorzugung eines Kameraden, Nachahmung, Enttäuschung, Kriegs-

kunst, Zufall, Prahlerei, Gesang, Rennen, Wagemut, Körperkraft, Geschicklichkeit, Behendigkeit, Gewinnsucht, Sinn fürs Burleske, Phantasietätigkeit, Raten, Spiel mit der Sprache (set words), Widerspruchstrieb, Sinn fürs Absurde, Naturinteresse, behende Auffassung, Behutsamkeit, Führerschaft, Trieb, Schmerz zu bereiten, Neckerei, Gedächtnisübung, Gestaltungsgabe, Zusammenarbeit und Wetteifer. Verf. gibt im folgenden reichliche Beispiele von der Art, wie er diese Analyse an den einzelnen Spielen vorgenommen hat, und ich greife eins heraus, um zu zeigen, wie leicht eine psychologische Auswertung hierbei irren kann. Bei einem Spiel wird das Zimmer ganz dunkel gemacht und jemand versucht einen andern zu haschen und zu erkennen, der dann zum Häscher wird. Als Hauptbestandteile werden Jagen und Erraten genannt. Dabei wird jedoch das eigenartige Gefühl, das die Dunkelheit hervorruft, garnicht veranschlagt, obwohl dieses gerade das genannte Spiel von andern im übrigen ganz gleichen unterscheidet und ohne Zweifel gerade in sehr jungen Jahren das Gemüt auf das lebhafteste beansprucht. Solche Einwände drängen zu der Frage, die auch für die vom Verf. vorgenommene Einteilung der Interessen verhängnisvoll wird: wie kann man zu einer psychologischen Analyse der Spiele überhaupt gelangen? Bedeutet ein und dieselbe Tätigkeit nicht sehr Verschiedenes für verschiedene Kinder? Wie steht es um den Einfluss der Nachahmung und der Suggestion? Haben diese Mächte nicht schon bei der Auswahl der Lieblingsspiele aus jener grossen Liste mitgewirkt? Und wieviele Wiederholungen der Umfrage sind nötig, um sie auszuschalten? Es steht ja auch fest, dass diese Faktoren auf verschiedenen Altersstufen und bei verschiedener Dichtigkeit des Zusammenlebens ganz anders wirken. Wir werden es darum menschlich begreifen, wenn Verf. auf allgemeinere Ergebnisse verzichtet. Sein Material wie seine psychologischen Voraussetzungen rechtfertigen das, erregen aber auch den Wunsch, dass solche Versuche auf besserer Grundlage erneuert werden. Wo aber ist sie zu finden? Gewiss muss sich die Einzelbeobachtung verbinden mit einer rationellen Methode der Befragung. Rationell aber scheint, zumal für Kinder, nur eine Frage, die mit ja oder nein beantwortet werden kann, also eine Disjunktion zwischen 2 Gliedern, aber nicht zwischen 126, wie sie Verf. beliebt. Inzwischen mag, was er leistet, Tätigkeiten der Kinder nach ihren Grundmotiven zu analysieren, als Uebung der psychologischen Urteilsfähigkeit freudig begrüsst und anerkannt werden.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 5. Mai 1904.

Beginn 8 1/4 Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Herr von Manteuffel sprach über:

„Psychologische Momente in der Falschspielerei."

Diskussion fand nicht statt.

Ende 1/2 10 Uhr.

Sitzung vom 2. Juni 1904.

Beginn 8 1/4 Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Zum Beitritt haben sich gemeldet: Herr Dr. Natge, Tempelhof, Blumenthalstr. 4—5, und Herr Dr. Isaac, Friedrichstr. 171.

Herr Professor C. L. Schleich sprach über:

„Die Neuroglia als ein Organ der Hemmung und ihre Beziehung zum Schlaf und Schmerz."

Vortragender hält den Chirurgen besonders qualifiziert zum praktischen Psychologen, nicht nur der häufigen energischen Suggestivwirkungen auf die zu Operierenden wegen, sondern vor allem wegen des täglich von ihm angestellten psychologischen Experimentes im grossen Stil: der Narkose. Gerade dem aufmerksamen Narkotiseur imponiert der Mechanismus der Hemmungseinschaltung beim künstlichen Schlaf, welche oft dem Drehen einer Kurbel mit dem Erlöschen geistigen Lichtes sehr deutlich gleicht. Die Hemmung scheint berufen zu sein, einst eine noch viel grössere Rolle in der Psychophysik zu übernehmen, als ihr bis jetzt schon zuerkannt wird. Sie könnte als dynamischer, funktioneller Begriff ganz gut die Basis eines philosophischen Systemes und einer Weltanschauung abgeben. Auch in der Physik ist vielleicht die „Kraft" ein undefinierbares, menschlich nicht fassbares Etwas, das nur durch die bewussten und erforschbaren Ein-

schaltungen von variablen Hemmungen in vielfacher Gestalt in die Erscheinung tritt. Selbst das Newton'sche Weltgesetz ist im letzten Sinne ein Gesetz gegenseitiger Hemmung immanenter Bewegungen der Gestirne. Gleichgewicht ist die Paralysierung gleicher Bewegungsgrössen durch entsprechende Hemmungsgrössen (Aequivalent des Widerstandes). Der Vortragende verbreitet sich ausführlich über die Unzulänglichkeit des bisherigen Begriffes der Hemmung im Psychischen, der im Wesentlichen leider ein psychiatrischer Begriff geblieben sei.

Die Anschauung, dass die Hemmung auf nervösen Bahnen geleitet sei, genau wie die psychische Aktion, führe eigentlich zu einer Ueberseele, zu einer Seele über der Seele, da es klar sei, dass, wenn die Ein- und Ausschaltung der Hemmung das eigentlich Bestimmende für das Freisein der gerade im Moment funktionierenden Bahnen der Leitung darstelle, der Spiritus rector animae in der Direktive der Hemmung zu suchen sei. Damit würde die Assoziationslehre ins Hintertreffen geraten und es sei das Studium der Gesetze der nervösen Hemmung einzig aufschlussgebend über die Natur der seelischen Kräfte in Analogie mit den Methoden der reinen Physik, die die Natur der Schwerkraft z. B. nur an der variablen Hemmung studieren könne. Nervös könne der Hemmungsmechanismus der Seele unmöglich sein, schon aus Mangel einer physischen Analogie. Vortragender weist dem Lymph- und Blutstrom diese besondere rhythmische Regulation zwischen den Ganglienassoziationen an, und zwar sei die sehr kompliziert gebaute Neuroglia (nach Andriezen's Forschungen) das je nach ihrer plasmatischen Füllung hemmende resp. isolierende, oder nach ihrer spastischen Entleerung bahnfreigebende resp. assoziierende Moment. Dass Blutfülle resp. Blutleere Beziehungen zum Bewusstsein haben, ist eine alte klinische Erfahrung. Es gibt aber zwei Formen von Bewusstlosigkeiten nach chirurgischen Verletzungen: eine hyperämische mit Verhinderung des Blutabflusses aus dem Gehirn, wobei kein Bewusstsein besteht, weil alle geistigen Konduktoren ausgeschaltet, isoliert sind, oder eine anämische, spastische, resp. mechanische, auf Blutleere des Gehirns zu beziehende, bei der deshalb Bewusstlosigkeit besteht, weil unter gleichzeitigem Anschluss aller Apperceptionsorgane bei völligem Hemmungsausfall gleicherweise jede psychische Orientierung unmöglich ist.

Direkte Beobachtungen an Trepanierten ergaben dem Vortragenden unter Anwendung der Infiltrationsanästhesie, dass im Schlaf Hyperämie, also Hemmungseinschaltung besteht. Auch Deutsch sah das Hirn eines Kindes mit Schädeldefekt jedesmal beim Einschlafen dunkelrot werden.

Vortragender hält den Schlaf danach für eine an Sonnenauf- und Untergang rhythmisch gebundene Aus- und Einschaltung der Hirnhemmung, und zwar gebunden an die Funktion der Blutgefässe. Er nennt somit den Nervus sympathicus als Herrn dieser unterbewussten Regulation, ihn, den entwicklungsgeschichtlich Erstgeborenen der Seele, den eigentlichen Herrn des psychischen Lebens, dessen regulierende Faust mittels rhythmischer Ein- und Ausschaltung auch jede gedankliche Funktion bestimmt. Der psychische Reiz durchbricht nämlich den Widerstand im Gehirn funktionell stets in der Richtung der funktionell gelockerten Isolation. Blut- und Saftmischung sind also von höchstem Einfluss auf die Allgemeingefühle sowohl,

wie auf die Art schneller und langsamer Verknüpfungen der Vorstellungen und Willensaktionen. Das Temperament ist sonach eine Blutmischungsfrage. Die Aesthetik mit ihrem Grundgesetz der harmonischen Rhythmen wurzelt tief in der rhythmischen Arbeitsweise unserer Gehirntätigkeit. Träume sind die durch Reize durchbrochenen Hemmungen bestimmter, hin und her schwankender Assoziationsketten. Sie sind der Ausdruck labiler Hemmungsverhältnisse und entstehen meist beim Erwachen.

Der Schmerz ist psychisch und physisch genommen eine Art elektroiden Kurzschlusses sensibler Bahnen bei seitlicher Laesion resp. Durchbrechung der Isolationsmechanismen der Nerven. Die Neurogliafunktion übernimmt an den peripheren Nerven das isolierende Neurilemm; dieses letztere ist jedoch definitiv stromregulierend, während in der Psyche die Ein- und Ausschaltung nach dem Gesetz des geringsten Kraftmasses variiert und darum scheinbar dem Willen unterliegt. In Wirklichkeit schalten wir nicht ein und aus, sondern wir werden immer ein- und ausgeschaltet. Das Universum bricht sich gleichsam in dem prismatischen Medium der Menschen-Seele. (Eigenbericht.)

Diskussion:

Herr Dessoir sucht zu zeigen, dass Schleichs Erklärungsprinzip der Hemmung zwar sehr nützlich, aber doch auch einseitig sei und beanstandet den ausgiebigen Gebrauch der Analogien aus der Elektrizitätslehre. Er bezweifelt, dass Schmerz als Steigerung der Unlust und alle ästhetischen Werte (z. B. die Farbenharmonien) als rhythmisch fundiert aufzufassen seien. Die Uebertragung peripherer Verhältnisse auf das Zentralorgan erscheint ihm vorläufig noch gewagt; schliesslich sucht er am Beispiel des schlechten Schlafs nach Magenüberfüllung die Dehnbarkeit der Schleichschen Hypothese darzutun.

Herr Moll: Schleich stützt seine Theorie u. a. darauf, dass die Theorie von den Ermüdungsstoffen nicht zur Erklärung wichtiger Erscheinungen des Schlafes genüge; letzteres muss zugegeben werden. Mit der Theorie der Ermüdungsstoffe sind gewisse Erscheinungen des Schlafes, des Einschlafens und des Wachbleibens nicht erklärbar, z. B. nicht die Tatsache, dass man mitunter trotz reichlicher körperlicher und geistiger Arbeit nicht einschlafen kann, ferner nicht die Tatsache, dass jemand, der von Sorgen gequält ist, keinen Schlaf findet, ebenso nicht die Tatsache, dass eine totmüde Mutter, wenn sie plötzlich durch einen Schrei ihres Kindes gerufen wird und dieses krank antrifft, keinerlei Schlafbedürfnis mehr empfindet. Die Theorie der Ermüdungsstoffe ist auch auf die Hypnose ausgedehnt worden; auch hier kann dadurch nicht erklärt werden, dass ein Wort oder eine Geste den wachen Menschen in einen hypnotischen verwandelt, dass der tief hypnotische durch den Befehl, zu erwachen, fast blitzschnell vollkommen munter wird. Ob die Neurogliatheorie von Schleich genügen wird, wird die Zukunft lehren.

Herr Schleich hatte das Schlusswort.

Ende $^3/_4$10 Uhr.

Sitzung vom 16. Juni 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Aufgenommen wurden die Herren Dr. Natge und Dr. Isaac.

Zum Beitritt sind gemeldet: die Herren Professor Dr. C. L. Schleich, Berlin, Passauerstr. 8, und Rechtsanwalt Croner, Berlin, Kommandantenstrasse 31a.

Herr Bernhard Rawitz sprach über:

„Das Problem der geistigen Auslese."

Vortragender erörtert einleitend das Wesen und die Wirkung der natürlichen Auslese Darwins. Die Selectio naturalis ist die Folge des Kampfes ums Dasein, der auf zwei Ursachen beruht, auf dem Wettbewerbe um die Nahrung und auf dem Kampfe gegen die Einflüsse des Milieu. Das Resultat ist unter allen Verhältnissen eine körperliche Auslese, während das im engeren Sinne sogenannte Geistige, da es als solches nicht Objekt der Vererbung ist, auch der Auslese nicht unterworfen ist.

Zum Menschen übergehend, nimmt Vortragender die Gelegenheit wahr, um, gewissermassen parenthetisch, darauf hinzuweisen, dass der Mensch keineswegs, wie die allgemein verbreitete irrige Annahme ist, unter allen Geschöpfen als das wehrloseste bei der Geburt erscheint. Alle hochstehenden Säuger und Vögel werden ganz ebenso wehrlos geboren. Ferner sei es ein fundamentaler, Irrtum anzunehmen, dass die Urmenschen schwache, wenig wehrhafte Geschöpfe gewesen seien, vielmehr müssten sie, wie auch die grossen Anthropoiden, als sehr kräftig betrachtet werden.

Vortragender setzt sodann auseinander, dass auch der Mensch einen doppelten Daseinskampf zu führen habe, gegen das Milieu und um die Nahrung. Die erstere Form des Daseinskampfes sei sehr viel schwieriger und sehr viel wirksamer als die letztere. Doch werde dies darum nicht allgemein erkannt, weil jene im Unbewussten, diese im Bewussten sich abspiele.

Der Kampf gegen das Milieu sei darum so interessant und zugleich darum so kompliziert, weil der Mensch — in vollem Gegensatze zum Tier — selbständig und selbsttätig seine Umgebung verändere. Der Mensch habe im Laufe der Jahrtausende das Land, das er bewohnt, völlig umgeändert, damit die klimatischen Verhältnisse von Grund aus umgestaltet und so unbewusst seine Existenzbedingungen derartig beeinflusst, dass daraus eine ganz gewaltige anthropologische Auslese resultierte. Vortragender ist der Meinung, dass z. B. ein Germane aus dem Teutonenheere, weil er an die alten Lebensbedingungen physiologisch angepasst war, unter den heutigen Verhältnissen nicht mehr existenzfähig wäre. Indessen so gross auch die Auslese war, die so in der Menschheit geherrscht hat, sie war immer nur eine anthropologische, d. h. körperliche, niemals eine geistige. Denn das Geistige wird als solches nicht vererbt, und der Auslese unterliegt nur, was Objekt der Vererbung ist. Dass keine Auslese in geistiger Beziehung im Kampfe gegen das Milieu eintrete, gehe auch daraus hervor, dass der Dummkopf mindestens die gleichen Chancen habe, diesen

Kampf zu bestehen, wie das Genie. Der anthropologische Fortschritt werde dadurch aufgehalten, dass in der Menschheit Panmixie herrsche, dass also nicht ausschliesslich das Beste sich paare, sondern gut und schlecht Ausgerüstetes sich ausgibig mische.

Auch im Wettbewerb um die Nahrung, im wirtschaftlichen Kampfe komme es niemals zu einer geistigen Auslese. Wohl sei die geistig besser ausgerüstete Personalität im Vorteil gegenüber der geistig weniger hochstehenden. Aber, und das sei das Punctum saliens in der Frage, die hervorragende Befähigung vererbe sich nicht auf die Nachkommen. Eine solche Vererbbarkeit sei aber Voraussetzung für das Eintreten der Auslese. Endlich führte Vortragender auch hier an, dass die in der Menschheit herrschende Panmixie, die eine biologisch sinnlose Kombination aller denkbaren geistigen Ausrüstungen bewirke, einer auch nur möglichen Auslese sich feindlich entgegenstelle. (Eigenbericht.)

(Der Vortrag wird in extenso an anderer Stelle erscheinen.)

Diskussion:

Herr Moser ist erfreut über die Wahl des Themas, will in Beziehung auf den philosophischen Kern der Frage nur konstatieren, dass dem Vortrage zufolge die Unmöglichkeit des Nietzscheschen Uebermenschen physiologisch dargetan werden könne. Im übrigen vermisst er zwingende Beweise. Dass ein Germane aus Tacitus' Zeit bei uns überhaupt nicht leben könne, sei nicht dargetan; freilich müsse er sich akklimatisieren, wenn auch im umgekehrten Sinne von damals, als St. Bonifazius aus seiner Heimat die berühmte Benediktinerin Lioba kommen liess, die er zur Aebtissin in Bischofsheim a. d. Tauber machte und die in Verbindung mit ihren Gefährtinnen, den sog. heiligen Frauen, ihm eine wesentliche Stütze im Missionswerke wurde. Dabei habe er sich genötigt gesehen, die strenge Regel dahin zu mildern, dass die an das rauhe Klima (in der Heimat floss der Golfstrom) nicht Gewöhnten am Nachmittag schlafen durften. — Er frage noch, wie der Vortragende folgenden Fall erkläre. Ein hiesiger Richter aus Thüringen ist mit einer Rheinländerin verheiratet, seine 2 Knaben von 8 und 9 Jahren ähneln im Sprechen und Denken durchaus dem Vater bezw. der Mutter; der eine ist Rheinländer, der andere Thüringer. Das geht so weit, dass z. B. ersterer ganz korrekt spricht und schreibt, letzterer aber thüringisch, und deshalb auch alle p und b, d und t im Schreiben verwechselt. Ferner sei nicht zu verstehen, wie ein 6jähriges Kind (cf. Hochland, München, Juniheft 1904, Dr. Ettlinger, Gedächtniskunst und Gedächtniskünstler) mit fabelhafter Gewandtheit im Kopfe Zahlen beherrschte, die ein Mathematiker nur mühsam schriftlich zu finden vermöge.

Herr Dessoir beanstandet, dass die aus den verschiedensten Gebieten angezogenen Gründe gegen die Behauptung einer geistigen Auslese vom Vortragenden anscheinend als gleichwertig behandelt wurden. Auch der Hauptgrund scheint ihm nicht frei von Bedenken. Wenn nur das anatomische Substrat, aber nicht die Funktion vererbt wird, also auch nicht die geistige Veranlagung, die nach des Vortragenden Ansicht Funktion der Ganglienzellen im Gehirn ist, so liegt doch der Unterschied nur darin, dass für die Funktion des betr. Organs Reize als Auslösungsvorgänge vorhanden sein müssen. Individuelle Unterschiede der geistigen Fähigkeiten

liegen nun zum Teil in der verschiedenen Reaktion auf die gleichen Reize; es würde also die Vererbbarkeit von anatomischen Gehirneigentümlichkeiten genügen, um die Möglichkeit einer geistigen Auslese (d. h. besonders wertvoller Reaktionen auf allgemein vorhandene Reize) bestehen zu lassen.

Herr Westmann bemerkt: die Unveränderlichkeit oder zum mindesten die Schwerveränderlichkeit der Charaktere der einzelnen Menschen, sowie der Völker spreche für die Vererbung geistiger Eigenschaften.

Herr Moll: Die Ausführungen des Herrn Rawitz geben mir zu verschiedenen Bedenken Veranlassung. Er erwähnte, dass die Inzucht zur Entartung führt. Diese Frage ist aber gegenwärtig in ein neues Stadium geraten, indem nicht nur einzelne Mediziner, z. B. Reibmayr, sondern auch besonders der Historiker Lorenz gewichtige Gründe dagegen geltend machten. Letzterer weist auf die Ptolemäer hin, die sich durch viele Generationen hindurch in Geschwisterehen fortpflanzten, Reibmayr erwähnt manche Gebirgsstämme, die sich vielleicht nicht nur seit Jahrhunderten, sondern seit Jahrtausenden durch Inzucht fortpflanzten; in beiden Fällen sei Entartung nicht eingetreten. Herr Rawitz weist eine Vererbung der geistigen Eigenschaften zurück, weil man sonst nachweisen müsste, dass die Ganglienzellen der Eltern dieselben Eigenschaften hätten, wie die der Nachkommen, Eigenschaften, die sie zur gleichen geistigen Leistung befähigten. Dies ist aber eine Verschiebung der Beweislast, denn er selbst gibt ja zu, dass sich die körperlichen Eigenschaften vererben; wenn er also die Ganglienzellen als die Grundlagen des geistigen Lebens betrachtet, so ist nicht einzusehen, warum hier die Vererbung anders liegen sollte, als bei andern körperlichen Eigenschaften. Drittens hat der Vortragende die Fälle von Familientalenten ignoriert. Ist es Zufall, wenn sich z. B. in einer Familie musikalische, in einer andern andere Talente entwickeln, oder ist dies alles auf Erziehungseinflüsse zurückzuführen? Viertens möchte ich auf einen Widerspruch aufmerksam machen. Herr Rawitz sagt einerseits, eine Vererbung geistiger Eigenschaften gäbe es nicht, sonst müsste es auch eine Entwicklung der geistigen Eigenschaften geben. Der Deutsche zur Zeit des Cheruskerfürsten Herrmann habe geistig nicht tiefer gestanden, als der heutige Germane. Dies soll zugegeben werden. Wenn Herr Rawitz aber andererseits annimmt, dass sich der Mensch aus dem Affenmenschen entwickelt hat, so wird er nicht bestreiten können, dass sich hier die geistigen Eigenschaften durch Vererbung im Laufe der Jahrtausende weiter entwickelt haben. Es handelt sich nur um einen quantitativen Unterschied dabei; ob der Zeitraum grösser (Zeit seit dem Affenmenschen) oder kleiner (Zeit seit Herrmann) ist, spielt keine grundsätzliche Rolle. Zuzugeben ist, dass durch Kultureinflüsse die Wirkung der geistigen Auslese zurückgedrängt wird; ob man aber die Möglichkeit in der Weise bestreiten kann, wie es der Herr Vortragende tut, scheint mir zweifelhaft.

Das Schlusswort hatte Herr Rawitz.

Ende 10 Uhr.

Sitzung vom 7. Juli 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Min.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Martens.

Aufgenommen wurden Herr Professor Dr. C. L. Schleich und Herr Rechtsanwalt Croner.

Zum Beitritt ist gemeldet: Herr Dr. Levinstein, Direktor der maison de santé, Schöneberg, Hauptstrasse.

Herr Professor Kohler (als Gast) sprach über:

„Psychologische Erscheinungen bei den Naturvölkern."

Der Vortragende sprach über den Geisterglauben der Naturvölker, welcher teils auf den Traumvorstellungen und den lebhaften Phantasieerscheinungen beruht, teils auf dem allgemeinen Gefühlsbestreben, das All sich näher zu bringen durch die Idee, dass es von denkenden und fühlenden Geistern belebt sei. Er sprach sodann von dem Einfluss des Geisterglaubens auf das Leben der Völker, welches sich kundgibt teils in den verschiedenen Formen der Verzauberung, die bei den meisten Völkern wiederkehrt, teils in Opfern und Speiseverboten, teils in der Beobachtung gewisser Reinheits- und Unreinheitsvorschriften. Er stellt dar, wie diese Gebräuche Geburt und Tod umgeben, und hebt insbesondere einerseits die Couvade und andererseits die Behandlung der Witwe (Witwendienst) hervor, wobei der Gedanke vorherrscht, dass die Rückkehr des Geistes des Verstorbenen vermieden werden soll. Nachdem er noch den Schamanismus und die Gottesurteile berührt hat, bringt er Fälle, welche zeigen, dass das Seelenleben der Völker auch ihr körperliches Dasein in hohem Masse beeinflusst, und zeigt dies namentlich an dem Beispiel der Bahrprobe, bei welcher die Träger des Leichnams, wenn der (vermeintliche) Mörder genannt wird, zusammenzucken oder sich plötzlich in einer bestimmten Richtung bewegen. In ähnlicher Weise kommt es vor, dass die Einbildung, verzaubert zu sein, dem Menschen in seinem Gefühlsleben so stark zusetzt, dass er dahinsiecht und stirbt, während andererseits die Heilung durch Zauber Beispiele mächtiger Suggestion darbietet. Er schliesst mit dem Wunsche, dass von Seiten der Mediziner und Psychophysiker diesen Erscheinungen lebhafte Aufmerksamkeit geschenkt werden möge, damit auf diese Weise ethnologische und juristische Fragen ihrer Lösung näher kämen.

Diskussion:

Herr Schleich: Der dankenswerte Vortrag des Redners legt den Gedanken nahe, auch umgekehrt in den Erscheinungen des Seelenlebens der Kulturvölker das Bestehen ganz gleicher mystischer Bedürfnisse wie bei den Naturvölkern nachzuweisen. Denn auch der Mensch der höchsten Kultur sei unausrottbar abergläubisch. Ja selbst in der Wissenschaft (Medizin — Chirurgie) sei oft ein ganz naiver Aberglaube am Werke. Geisterglaube sei ein funktioneller Vorgang im Gehirn der allen Völkern gemeinsam sei, und beruhe nach seiner Ansicht auf dem Triebe zur Phantasie plus dem Triebe zur Autoritätengläubigkeit. Der Mensch als ζῶον πολιτικόν sei bei allen seinen Massenbewegungen angewiesen auf eine dynamische

Zentrale, auf einen Führer, welcher die Kraft der Masse zu konzentrieren imstande sei. Lediglich der Egoismus führe zur Autoritätenanerkennung. Die Phantasie vermute diese Autorität, die nutzt und fördert, resp. als Gegner schadet und vernichtet, hinter allen Kausalitäten und habe die unausrottbare Neigung, nach Analogien der Erfahrung diese Kraftäusserungen zu personifizieren. Gott, Teufel und Geister sind eben die von uns in die Erscheinungen hineingedachten „Ich". Der Geisterglaube sei also eine Sache der mechanischen Psychophysik.

Herr Stern hebt hervor:

1) Zu den Ausführungen des Herrn Vortragenden: Es wurden früher die verschiedensten Erklärungen für den bei fast allen Völkern vorkommenden Glauben an Gespenster oder Geister gegeben. Die Erklärung, welche Herr Professor Kohler hier gegeben hat, dass nämlich der Glaube an Gespenster oder Geister hauptsächlich durch das Erscheinen verstorbener Personen im Traume entstanden sei, wird seit den letzten Jahrzehnten auch von den meisten anderen Forschern für die richtige gehalten, so z. B. auch und ganz besonders von Herbert Spencer.

2) Zu den Ausführungen des Herrn Medizinalrat Mittenzweig: In Bezug auf die Frage der Telepathie und des Spiritismus, also der beiden Seiten des Occultismus, ist es vom wissenschaftlichen Standpunkte aus allein gerechtfertigt, sich passiv zu verhalten. Herr Stern bestreitet nicht die Möglichkeit, dass die Wissenschaft im Laufe der kommenden Jahrzehnte und Jahrhunderte noch manche Eigenschaften der Materie kennen lernen wird, die ihr jetzt unbekannt sind. Aber als Grundsatz ist festzuhalten, dass wir die Vorstellungen, welche wir im Laufe der Jahrtausende infolge wissenschaftlicher Beobachtung und Erfahrung von den Eigenschaften der Materie gewonnen haben, nicht früher aufgeben dürfen, als wir durch unwiderlegliche, d. h. wissenschaftlich feststehende Beweise dazu gezwungen werden.

Herr Moll weist auf die vielen Analogien hin, die sich zwischen Naturvölkern und Kulturvölkern finden. Man braucht nur an das Gesundbeten bei Kulturnationen zu erinnern. Die mystischen Heilungen, die gewöhnlich auf Suggestion zurückgeführt werden, lassen in vielen Fällen eine andere Erklärung zu. Oft genug findet eine spontane Besserung der Symptome auch bei organischen Erkrankungen statt, die irrtümlich oft für eine Wirkung des Heilmittels gehalten wird.

Sitzung vom 21. Juli 1904.

Beginn 8 Uhr 25 Min.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Martens.

Aufgenommen: Herr Dr. Lewinstein.

Herr Gumpertz sprach über:

„Die Psychologie Schopenhauers und ihr Verhältnis zu den modernen pyschologischen und psychopathologischen Anschauungen."

Schopenhauer ist als Psycholog wenig gewürdigt worden; er selbst bezeichnete sich nie als solchen, da er eine Seele nicht anerkannte.

Ausserdem sind die Lehren S.'s, welche man heute als psychologische bezeichnen würde, in seinen Schriften häufig durch metaphysisches Beiwerk verkleidet.

Von Schopenhauers Behandlung moderner psychophysiologischer Fragen interessiert vor allem seine Lehre von der intellektualen Natur der Wahrnehmung und seine Farbenlehre.

Die Sinnesempfindung ist nach S. nur ein subjektives Gefühl, welches an sich von der ausser uns liegenden Körperwelt keine Kunde gibt. Dagegen schliesst der Verstand, eine Funktion unseres Gehirns, mittels der ihm a priori eigenen Formen Zeit, Raum und Kausalität aus den durch die Sinnesempfindungen vermittelten Daten auf eine Körperwelt. Es kommt erst dann zur Apprehension von Objekten, wenn der Verstand aus der Vergleichung der Seh- und Tastdata einen solchen unbewussten Schluss gezogen hat. Die Anwendung des Verstandes auf den von den Sinnesorganen gelieferten Stoff wird vom Kinde bald nach den ersten Lebenswochen successive erlernt; erst später lernt es die Vernunft gebrauchen, d. h. in Begriffen denken und sprechen. Mit den blossen Sinnesempfindungen, z. B. den vom Gesichtssinne gewonnenen Daten des Lichtes und der Farben, ist so wenig anzufangen, dass z. B. jemand, der vor einer schönen Aussicht steht und dem etwa durch eine Gehirnlähmung plötzlich der Verstand entzogen würde, nur den Eindruck von lauter Farbenklexen nach Art einer Malerpalette übrig behalten würde.

Für die intellektuale Natur unserer Gesichtswahrnehmungen sprechen insbesondere das Aufrechtsehen (trotz des umgekehrten Bildes), das einfache Sehen mit zwei Augen, das körperliche Sehen und die Möglichkeit einer Schätzung der Entfernung der Objekte, endlich der bei veränderten Bedingungen veränderte Schluss des Verstandes: Doppeltsehen bei Schielen — ebenso wie Doppelttasten bei übereinandergelegtem Mittel- und Zeigefinger, Einfachsehen stereoskopischer Objekte. Der aus den falschen Sinnesdaten gezogene Schluss kann nicht durch ein Vernunfturteil korrigiert werden, sondern erst dann, wenn der Verstand sich an die veränderte Lage der Sinnesorgane gewöhnt hat (Einfachsehen bei dauerndem Schielen).

Diese Schopenhauer'sche Lehre von der intellektualen Anschauung entspricht bis auf den Ausdruck und die Beispiele der Helmholtzischen empiristischen Theorie der Sinneswahrnehmung, nur hat Helmholtz nicht wie S. den Gang des Lichtstrahls durch die Dicke der Netzhaut, sondern die Augenbewegungen als Lokalzeichen der Entfernung herangezogen. S. erklärt den stereoskopischen Glanz rein psychologisch. Helmholtz hat ebenfalls den Ausdruck „unbewusste Schlüsse" für diese Tätigkeit des Intellekts gewählt.

Nach dem Redner hat die moderne Physiologie und Pathologie Bestätigungen zu der Schopenhauer'schen Lehre von der Apriorität der Verstandesfunktionen geliefert, vor allem die sog. Seelenblindheit durch Lähmung bestimmter Hirnteile, ferner die allmähliche Markreifung des Gehirns, auch die von Preyer beobachtete Erfassung kausaler Beziehungen beim Kinde, bevor an Sprachverständnis zu denken ist.

Ebenso wenig wie S.'s Theorie der intellektualen Wahrnehmung ist seine Farbenlehre bei der Mehrheit der Psychophysiologen bekannt.

S. bekämpft wie Goethe die Newton'sche Lehre, und erklärt selbst die Farben rein physiologisch aus einer qualitativen Tendenz der Tätigkeit der Retina, welche sich aus den farbigen Nachbildern ergebe. Je zwei Farben ergänzen sich zu Weiss. Solche Dualitäten sind Orange und Blau, Gelb und Violett, Rot (Purpur) und Grün. Setzt man die volle Tätigkeit (Weiss) = 1, die Untätigkeit (Schwarz) = 0, so geben die Farben als Helldunkel-Empfindungen Brüche, die um so kleiner sind, je geringer die Tätigkeit der Netzhaut, je dunkler die Farbe, um so grösser, je grösser die genannte Tätigkeit, je heller die Farbe ist. Je heller in einem Paare die Farbe ist, um so viel muss ihr Komplement dunkler sein. Bei Rot und Grün sind die qualitativen Hälften völlig gleich = $^1/_2$. Orange ist $^2/_3$, Blau $^1/_3$, Gelb (die hellste und heiterste Farbe) $^3/_4$, Violett $^1/_4$. Diese Verhältnisse sollen sich aus der reinen Anschauung ergeben, und diese ursprünglichen Farben, aus denen sich alle anderen zusammensetzen, sollen uns (— gewissermassen als Epikurische Antizipation) bekannt sein. Es könne nur Farbenpaare geben, und es sei absurd, eine ungerade Zahl von Grundfarben anzunehmen.

Gewöhnlich liege neben der qualitativen Teilung der Netzhauttätigkeit auch eine quantitative vor; dann ist das Komplement einer durch Schwarz verdunkelten Farbe um ebensoviel durch Blässe geschwächt.

Treffen Komplementärfarben successive die gleiche Netzhautstelle, so soll sich bei reinen Urfarben die Empfindung Weiss, bei verdunkelten Farben Grau herstellen lassen.

S. verwirft die von Scherffer zur Erklärung der Komplementärfarben herangezogene Ermüdungstheorie; gegen diese spreche schon der Umstand, dass man die Komplementärfarbe nicht bloss auf einem weissen, sondern auch auf schwarzem Grunde deutlich sehe. Ebenso spreche gegen Scherffer das Phänomen, welches wir heute simultanen farbigen Kontrast nennen: eine grüne Mauer mit grauen Fenstern gibt als Nachbild eine rote Mauer nicht mit grauen, sondern mit grünen Fenstern (konsensuelle Erregung der vorher qualitativ untätigen Netzhautstelle).

Einen Beweis für die subjektive Natur der Farbe sieht S. ferner im Daguerreotyp, und bei den die Welt als Kupferstich sehenden total Farbenblinden. Diese unterschieden rot und grün garnicht, andere Farben nach der verschiedenen Helligkeit.

S.'s Theorie ist von Czermak als philosophische Antizipation der Young-Helmholtz'schen Theorie bezeichnet worden; dies trifft, wie Herr Paul Schultz dargetan, nicht zu, vielmehr ist S.'s Theorie als Vorläuferin der bekannten Theorie Hering's anzusehen. Hering und S. bekämpfen die Scherffer'sche Ermüdungstheorie, beide nehmen Farbenpaare an; Hering Rotgrün und Blaugelb. Nach Hering sehen wir reine Urfarben überhaupt nicht, sie würden aber zusammengesehen nicht weiss, sondern Farblosigkeit ergeben. Die Schwarzempfindung wird nach Hering durch einen aktiven Prozess hervorgerufen. S. kennt nur eine spezifische Helligkeit der Farben und vernachlässigt die Abhängigkeit der Helligkeitswerte von der Beleuchtung.

S. hat die Licht- und Farbenempfindung als Reaktion der Retinaaktion auf den Lichtreiz aufgefasst. Reiz ist nach S. die Abart der Ursache,

welche das Pflanzenleben und die vegetativen Funktionen der Tiere regiert, während Motiv die Ursache ist, auf welche das erkennende Bewusstsein mit einer Vorstellung antwortet.

Der Reiz erleidet nach S. keine mit seiner Einwirkung im Verhältnis stehende Gegenwirkung, und ausserdem findet zwischen seiner Intensität und der der Wirkung durchaus keine Gleichmässigkeit statt, vielmehr kann eine kleine Vermehrung des Reizes eine sehr grosse der Wirkung herbeiführen. S. scheint demnach das (1838 aufgestellte) Weber'sche Gesetz nicht gekannt zu haben; bei seinen Untersuchungen über Sehen und Farbenempfinden setzt er selbst ja eine feste Beziehung zwischen Reiz und Reaktion voraus.

Vorstellungen scheidet S. in primäre Vorstellungen aus Sinneseindrücken und sekundäre Vorstellungen oder Begriffe; die Vorstellungsassoziation beruht entweder auf einem Verhältnisse von Grund und Folge zwischen beiden Gedanken, oder auf Aehnlichkeit, oder auf Gleichzeitigkeit ihrer ersten Auffassung. Daneben kommen auch Gedankenverbindungen vor, bei denen der Anlass der Verbindung vergessen wird oder auf einer unbewussten, vielleicht durch Organgefühle, bedingten Stimmungsalteration beruht. — Unser Denken ist mangelhaft, das Bewusstsein gleicht einem Teleskop mit sehr engem Gesichtsfelde, nur ein Gedanke wird apprehendiert, die anderen verblassen, Neigung und Abneigung entstellen sogar unsere Wahrnehmungsinhalte; der Wille hält die Gedanken zusammen und erteilt der Aufmerksamkeit ihre Richtung.

Vortr. sieht in der Assoziationslehre ein Analogon moderner Auffassungen, auch die Vorstellungsverbindung durch Konstellation (Ziehen) fehlt nicht.

Vorher apprehendierte der Verstand Wahrnehmungsdata und jetzt apprehendiert auch die Vernunft successive Gedanken in ihrem engen Gesichtsfelde. Vortr. sieht hier ein Analogon der Schopenhauer'schen Apprehension zu der Wundt'schen Apperception. Wundt's voluntaristische Psychologie erinnert überhaupt an S., obgleich Wundt den mystischen und hylozoistischen Urwillen S.'s ablehnt.

Das Genie ist nach S. ein zu objektivster Weltauffassung, demnach vorwiegend künstlerischer Betrachtung und Produktion tendierendes, dabei seine eigenen Interessen oft vernachlässigendes Individuum. Der geniale Mensch soll eine Reihe anatomischer und physiologischer Eigenschaften haben, insbesondere ein grosses und feingebautes Gehirn, dabei aber ein leidenschaftliches Temperament, lebhaften Herzschlag, sogar Neigung zu Erschütterbarkeit und Hirnkongestionen. Nach dem Vortr. wird man an S.'s Schilderung erinnert, wenn man die Königsberger'sche Helmholtz-Biographie liest und die Jugendbilder von Helmholtz mit dem heiter-ernsten Gesichtsausdrucke betrachtet. H. zeigte eine plastische Beobachtungsgabe und Ausdrucksweise, grosse Besonnenheit, aber auch einen Mangel an praktischer Ordnung, das Verlangen nach einer Stütze in persönlichen Angelegenheiten und eine ganze Lebensauffassung sub specie aeternitatis, bei der wissenschaftliche und künstlerische Interessen über die Bande des Blutes siegten.

Interessant ist S.'s Auffassung der Traumphänomene. Traumbilder sind wegen ihrer Lebendigkeit und Plastizität mit blassen Phantasiebildern nicht zu vergleichen. Eine Motivierung der Traumbilder fehlt, da Gedanken aus dem Wachbewusstsein nur höchst selten übernommen werden.

Das Gehirn kann im Schlafe nur rein physiologische Erregungen aus dem Organismus selbst erhalten auf dem Wege der Nerven oder der Gefässe. Im Wachzustande sei das Gehirn vom sympathischen Nervenherde isoliert, durch Anastomosen gelangen von erkrankten Organen Schmerzen, von gesunden nur ein entfernter, die Stimmung beeinflussender Nachhall zum Gehirne.

Diese Reize wirken auf das ruhende Gehirn stärker; es kann aber immer nur in der ihm eigenen Weise reagieren, wie das Auge auf jeden Reiz mit Lichtempfindung antwortet. Diese eigene Weise des Gehirns ist nun die Anschauung räumlicher Gestalten und ihre Bewegung in der Zeit und am Leitfaden der Kausalität. Dieses Vermögen des schlafenden Gehirnes nennt S. Traumorgan. Das wache Gehirn erhielt die Anregung zur Anschauung der Raumwelt von aussen, das Traumorgan von innen; hierbei muss die innere Vibration oder Wallung der Gehirnfibern eine der gewöhnlichen entgegengesetzte Richtung nehmen, gewissermassen in eine antiperistaltische Bewegung geraten; früher ging der Weg: Sinnesorgan, weisse Substanz, graue Rinde. jetzt umgekehrt: graue Substanz, weisse Substanz, Sinnesorgan. Die räumliche Desorientierung sofort nach dem Erwachen soll für eine solche Verkehrung der Funktionen von grauer und weisser Substanz sprechen. Bei dem Traumbild gerät zuletzt das Sinnesorgan in Tätigkeit und behält diese gelegentlich noch, wenn das Gehirn bereits aufwacht, d. h. die Traumanschauung mit der gewöhnlichen vertauscht. So kommt es, dass wir Flintenschüsse, Klingeln und ähnliches im Momente des Erwachens mit voller Deutlichkeit und Realität hören und fest glauben, es seien Töne der Wirklichkeit, welche uns geweckt haben.

Diese Theorie von dem rückläufigen Erzittern der Nervenfasern erinnert nach dem Vortr. an Herrn Schleich's Hypothesen, gut beobachtete Tatsachen liegen ihr gewiss zu Grunde. G. führt aus, dass, wenn diese Theorie zutrifft, ein blind oder augenlos Gewordener keine Traumvisionen mehr haben dürfe, da ja die letzte lichtempfindende Station, Sehnerv und Netzhaut, ausgeschaltet sei. S. zitiert ein Dichterwort, welches zu einem Schlafenden gesprochen wird, dem beide Augen ausgestochen werden: „Vivo tibi morientur oculi nec quidquam videbis nisi dormiens." Das spricht gerade gegen S.'s Theorie; denn nach Vernichtung der Augen degeneriert die Sehbahn schnell bis zum Sehhügel, und dann ist wohl noch Erinnerung an Sehakte da, aber keine Lichtempfindung mehr möglich.

Auf die Funktionen des Traumorgans bezieht S. auch somnambules Wahrnehmen, Halluzinationen, zweites Gesicht, schliesslich tierischen Magnetismus und sympathische Kuren.

S. bekämpft die Theorie, dass Somnambule mittels des Bauchganglions sehen; die genannten Phänomene werden nur so erklärt, dass durch Fernwirkung oder sonstwie ein Eindruck auf den inneren Nervenherd geübt und von dort auf dem Wege der Anastomosen das Traum-

organ erregt wird. Nach S. sind also auch Gespenster nur Gehirnphänomene.

Ueber den sog. tierischen Magnetismus hat sich S. zuerst bei Regazzoni in Frankfurt a. M. unterrichtet und hat, wie aus Briefstellen hervorgeht, die Katalepsie und Anästhesie der Versuchspersonen gut beobachtet, sich auch keine magnetischen Kurerfolge einreden lassen. Er gibt zu, dass die Verbindung mit Gestus oder Worten besser wirkt als das blosse innere Wollen des Magnetiseurs.

S. hat also den Kern unserer modernen Hypnotismuslehre schon richtig erfasst. Dass man auf unsinnlichem Wege durch eine actio in distans hypnotisieren könne, will auch Richet noch erwiesen haben.

Hätte S. sich die Frage vorgelegt, ob eine Katalepsie und Anästhesie, wie er sie beobachtet, auch ohne Einfluss eines fremden Willens entstehen könne, so wäre er vielleicht dazu gekommen, den ihm wohlbekannten Tempelschlaf indischer Mönche damit in Parallele zu setzen und, wie wir es heute tun, als Selbsthypnose zu deuten.

Schopenhauer's Abhandlung über Geistersehen liefert auch das volle Arsenal für E. v. Hartmann's Spiritismus-Erklärung durch Halluzinationseinpflanzung, nur ist diese letzte wieder eine neue Unbekannte.

Der Wahnsinn ist nach S. ausgezeichnet durch grosse Gedächtnislücken. Wie der Träumende ist der Wahnsinnige nur mit der Gegenwart beschäftigt, die Beziehungen der Gegenwart zur Vergangenheit legt er sich falsch aus, und ebenso wie der Geniale, an den er auch sonst erinnert, findet er sich in der Zeit nicht zurecht. Wahnsinn soll zustande kommen durch Ueberanstrengung des Gedächtnisses oder durch einen grossen Seelenschmerz (Ajax, Lear, Ophelia). Daneben hat der Wahnsinn auch somatische Ursachen; und bei einem somatisch stark disponierten Individuum führt ein geringer Anlass leicht die Katastrophe herbei.

Halluzinationen sollen eher bei physischen Gehirnerkrankungen vorkommen.

Bei Mania sine delirio soll es zu einer temporären Suspension der Vernunft kommen und der Mensch als blinde Naturkraft rasen.

Die Ableitung des Wahnsinns bei S. aus blossen Intelligenzstörungen ist etwas einseitig (eine Veränderung des Charakters ist ja nach S.'s Grundprinzip unmöglich); wir finden aber einige Bemerkungen, welche die spätere Wissenschaft zu Ehren gebracht hat, wie die Verwandtschaft zwischen Genialität und Wahnsinn, die physische Degeneration, welche nur einer Gelegenheitsursache zum Ausbruche der Geisteskrankheit bedarf. Auch über Entstehung der Halluzinationen durch örtliche Erkrankungen berichtet Griesinger.

Die jetzt in der Psychiatrie üblichen Bezeichnungen entsprechen der Schopenhauer'schen Differenzierung zwischen Verstand νοῦς und Vernunft λόγος. Wir nennen einen Kranken, welcher die Aussenwelt verändert auffasst, paranoisch und nicht paralogisch, denn seine Vernunft schliesst ganz richtig aus dem wahrgenommenen veränderten Verhalten der Aussenwelt auf ein verändertes Ich.

Die neuere psychologische Untersuchung von Kranken mit sog. affektiven Psychosen hat auch eine Verschlechterung der Beobachtungs-

und Denkleistung bei solchen Kranken ergeben, wie sie S. dem unter dem Einflusse starker Affekte Stehenden zuschreibt.

Auf das Gebiet der angewendeten Psychologie führt eine auch weiteren Kreisen bekannte Tat S.'s, seine Begründung des Determinismus.

Wie S. in seiner Preisschrift über die Freiheit des Willens dargetan, gibt es nur eine intellektuelle, keine moralische Freiheit. Nur bei Abwesenheit der intellektuellen Freiheit, welche ein Abwägen der Motive zulässt, fehle die Verantwortlichkeit für ein Verbrechen. Freilich wird der Verbrecher bestraft für seinen persönlichen Charakter, aber die Strafe hat den Zweck, Gegenmotive gegen die moralische Beschaffenheit zu setzen, nicht, wie Kant meint, Böses mit Bösem zu vergelten.

Nach dem Vortrag. hat der Determinismus dazu geführt, den alten Begriff der rein moralischen Imbecillität aus dem psychiatrischen Lehrgebäude zu entfernen; auch eine zweite Reform Griesinger's, die Ausmerzung der Monomanie, ist vielleicht unter Einwirkung Schopenhauer'scher Ideen zustande gekommen.

Diskussion:

Herr Westmann: Ob der Determinismus eine Anschauung ist, welche für die Erkenntnislehre, für die Ethik, Heilkunde, Psychologie u. s. w. von Bedeutung ist, lasse ich dahingestellt. Das Strafrecht, die juristische Disziplin, welche sich am eingehendsten mit der Erforschung des Determinismus von allen juristischen Disziplinen beschäftigt, ist zur Stellungnahme zu diesem über den Bereich des Strafrechts hinausgreifenden Thema nicht gelangt durch den erkenntnistheoretischen Forschungsdrang, sondern durch dte politisch-ökonomische Tatsache, dass im 19. Jahrhundert vermöge der stärkeren Machtposition der arbeitenden Bevölkerung, vermöge der wachsenden Bedeutung des Proletariats der tatsächliche soziale Zusammenhang zwischen dem Verbrechen und seinen sozialen, ökonomischen, psychologischen Ursachen viel schärfer erkannt ist, als dies früher der Fall war. Die Gesellschaft, welche die in ihr liegenden, von ihr nicht zu beseitigenden Ursachen des Verbrechens erforschte und stets und ständig infolge der revolutionären Strömungen des Proletariats zu erforschen im eigensten Interesse gezwungen ist, wurde stets und ständig vor das Problem gestellt, ob sie moralisch befugt ist, Handlungen als Verbrechen zu bestrafen, die sie durch ihre Einrichtungen zu erheblichem Teile mitverschuldet hat. Die ethische Legitimation des Staates zur Bestrafung der Verbrecher wurde gesucht. Der Jurist macht bei den Ethikern Anleihen und findet als echter, logisch formal geschulter Jurist die Theorie am ansprechendsten, welche ohne Rücksicht darauf, dass das menschliche Erkenntnisvermögen nur innerhalb sehr enger Grenzen die Gesetze der Natur zu erforschen vermag, logisch bis zu einem einzigen Prinzip als Gesetz der Willenstätigkeit durchdringt, nämlich den Determinismus, eine Theorie, durch die sich das Strafrecht indessen in keiner Weise bei dem Erlass und der Handhabung seiner positiven Strafbestimmungen beeinflussen lässt.

Der Indeterminismus wird als Theorie aus dem Grunde bekämpft, weil eben die Gesellschaft die Abhängigkeit des einzelnen Menschen von seinen zum Teil von ihm nicht verursachten und nicht zu beseitigenden sozialen

u. s. w. Verhältnissen erblickt, weil sie die Schranken der Willensbetätigung des Einzelnen zum Teil erkennt.

Herr Arthur Liebert: Gegen zwei Punkte in den Ausführungen des Herrn Vortragenden möchte ich ein paar Worte einwenden.

1. Der Herr Vortragende bemerkte bei Gelegenheit der Besprechung der in der Aesthetik Schopenhauer's sich findenden Darstellung des Wesens der genialen Persönlichkeit, dass man, wenn man die betreffenden Betrachtungen bei Schopenhauer lese, unwillkürlich an Helmholtz denken müsse, auf den die Schopenhauer'sche Charakteristik in fast verblüffender Weise zutreffe. Dagegen möchte ich folgendes bemerken. Ich weiss nicht, auf Grund welcher Charakteristika man das annehmen kann. Die entscheidende Eigentümlichkeit des Genies ruht nach Schopenhauer in der psychologisch nicht weiter ableitbaren Fähigkeit zur Erhebung in die Sphäre willensfreier Contemplation. Was tut das Genie in diesem Zustand? Einmal erkennt es die ewigen, zeitlosen Wesenheiten, die Platonischen Ideen, d. h. es hat die an den Satz vom Grunde gebundene Erkenntnis durchbrochen, es hat seine Intellektualität freigemacht von der Verstrickung der für die empirische Welt geltenden Erkenntnisbedingungen und Erkenntnisformen. Was es erkennt, das ist kein Glied der in Zeit und Raum seienden Wirklichkeit. Und zweitens schreibt Schopenhauer dem Genie ausser der Fähigkeit zur Erkenntnis der reinen Formen, zum Schauen der Ideen, noch jene produktive Kraft zu, die anschaulich aufgefassten, nicht durch das Medium der Vereinzelung gebrochenen Ideen künstlerisch zu gestalten, also selbst aesthetische Werte zu schaffen. Das Gebiet, auf dem sich das Genie auslebt, ist einzig und allein die Kunst. Liest man Schopenhauers Darstellung (§ 36 der Welt a. Wille und Vorstellg. Band 1), so hat man die deutliche Empfindung, der Philosoph vermeidet es absichtlich, unter die Züge der genialen Persönlichkeit das aufzunehmen, was wir als wissenschaftliche Genialität bezeichnen. Alfieri ist es, den er nennt. Wenn wir von Helmholtz sprechen, dann haben wir doch wirklich nicht jene seltsame, für das Genie charakteristische Entkräftung der Erkenntnis der empirischen Welt im Auge, sondern wir denken eben an den Forscher und Erforscher Helmholtz, der mit unvergleichlicher Kraft alle Vorgänge der empirischen Natur in das eiserne Netz kausaler Verflochtenheit einspannt. Helmholtz gehört doch ganz und ausschliesslich der Reihe jener Forscher an, die den Gedanken der mechanischen Erklärung aller Vorgänge energisch vertreten. Sprechen wir von Helmholtz, dann denken wir an den Schöpfer des Handbuches der physiologischen Optik und der Lehre von den Tonempfindungen. Die innere menschliche Geartetheit seines Wesens kommt doch für uns nicht in Frage. Dass aber eben die Kategorien, mit denen Schopenhauer das Wesen des Genies umschreibt, auf eine wissenschaftlich so geniale Erscheinung wie Helmholtz nicht anwendbar sind, zeigt erstens die Schiefe der Schopenhauerschen Bestimmung und zweitens die Unzulänglichkeit seines Geniebegriffs. Berücksichtigt man noch den Satz: „Auch hat die Erfahrung bestätigt, dass grosse Genien in der Kunst zur Mathematik keine Fähigkeit haben: nie war ein Mensch zugleich in beiden sehr ausgezeichnet" (W. a. W. u. V. I., S. 2567. Ausgabe von Grisebach), dann erkennt man die ganze Dürftigkeit dieser

Bestimmung. Ein Helmholtz ist dann nicht als Genie anzusehen, und selbst Lionardo da Vinci wäre auch kein Genie. Verweist man aber auf die innere Persönlichkeit von Helmholtz, auf die Gehobenheit und Klarheit seines Wesens, so fehlt auch darin die nach Schopenhauer für das Genie charakteristische Linie: der leise Anhauch einer pessimistischen Lebenswertung.

2. Es scheint mir nicht angängig, Schopenhauer als einen konsequenten Vertreter der Determinationstheorie anzunehmen. Man muss doch unterscheiden zwischen seinen häufig mit überspannter Emphase vorgetragenen Gedanken, die sich für die Determination aussprechen und der Structur seines Denkens, aus der diese Gedanken hervorwachsen, dem metaphysischen Substrat, das eine reinliche Theorie der Determination gar nicht aufkommen lässt. Ich will nun hinweisen auf Schopenhauers Lehre von intelligiblen Charakter. Will man diesen Gedanken einfach als eine bodenlose Metaphysik ablehnen, so frage ich: was bleibt nach der Eliminierung aller metaphysischen Elemente überhaupt für die Konstruction der psychischen Processe, ja ist diese dann, wenn man auf den Spuren des Systems bleibt, überhaupt noch möglich? Oder hängt nicht die Kausalreihe der psychischen Zustände wie in der Luft? Ich denke hier einmal an den Ausgangspunkt der Reihe, der ja ganz ins Metaphysische fällt: unser empirischer Charakter mit seiner behaupteten durchgängigen kausalen Bestimmtheit hängt an einem Metaphysischen, der intelligiblen Tat des freien Willens, die von Schopenhauer als das Anfangsglied des zeitlich-kausalen Processes, in dem das empirische Bewusstsein sich entfaltet, angesetzt wird. Mit anderen Worten: in der Reihe nach vorwärts ist der Kausalnexus unterbrochen und ein Metaphysisches als ens a se eingeführt. Das Gleiche lässt sich zeigen für das Ende der Reihe; ich denke an die Aufhebung der Kausalkette, also an die Vernichtung ihrer ausschliesslichen Geltung, wieder durch eine freie Tat, und nun doch des empirischen Menschen, denn der Büsser oder Asket, der jene Durchschneidung vornimmt, ist doch noch immer ein empirisches Wesen. Vollzieht er jenen Akt der Selbstaufhebung, dann hebt er eben von innen her das Gesetz der Motivation auf, denn die Erkenntnis des Leidens der Welt, also eine Tat des empirischen Menschen veranlasst, dass der Wille zum Leben in seiner Tendenz umschlägt: was bis dahin für den Willen Motiv zum Leben war, also Ursache für den Willen zur Fortsetzung seiner Betätigung, wird jetzt zum Quietiv, d. h. die Kette der Bejahungen wird aufgehoben, der kausale Ablauf wird eingestellt, der empirische Wille, der in allen seinen Aktionen kausal verknüpft war, schläft ein. Und Schopenhauer betont, dass der Leib, der Aufnahmeapparat für die Eindrücke von aussen, noch eine Weile fortbestehen könne, während die äusseren Eindrücke, also Ursachen, entweder in ihrer Wirkungsweise in das Gegenteil umschlagen, oder dass überhaupt jede Beeinflussung beseitigt ist. Also das Endglied der Kausalreihe ist ganz wie das Anfangsglied metaphysisch konstruiert. Dann aber fragt sich weiter, ob denn der Process selbst continuierlich kausal verläuft? Nun die Lehre vom Genie gibt ja schon die Antwort. Auf einmal wird nämlich der eindeutig bestimmte Process, in dem das Leben des empirischen, willensbehafteten Menschen verläuft, in seiner folgerechten Auswickelung unterbrochen. Aus

der Zone der Relationen zu den Einzeldingen, in der wir als Sinnenwesen stehen, erheben wir uns für eine Weile in die Sphäre seiner Betrachtung, wir werden willensreines Subject des Erkennens, für das das Gesetz der Motivation keine Geltung mehr hat. Dieser Zustand bricht wie ein Wunder herein. Erlahmt dann aber die Kraft zur Schau der Ideen, dann sinken wir wieder in die Sinnensphäre zurück, d. h. das Netz der früheren Relationen umstrickt uns wieder. Und ein Weiteres ist zu beachten. Die Freiheit des Willens, die Schopenhauer in Analogie mit Kant als eine intelligible denkt, ist, „die erste Bedingung einer ernstlich gedachten Ethik". Dieser Gedanke der intelligiblen Freiheit ist gar nicht aus Schopenhauers System zu tilgen. Jene Freiheit ragt allerorten in das praktische Handeln hinein, sie ist die Voraussetzung für das Gefühl der Schuld und des Verdienstes. Systeme der Ethik, die ganz auf dem Boden der Determinationstheorie stehen, lassen den Gedanken einer intelligiblen Freiheit in keiner Weise mehr gelten. Ich erinnere an Paulsens System der Ethik.

Hinzufügend möchte ich bemerken, dass Paul Schultz in seinem vortrefflichen Aufsatz: „A. Schopenhauer in seinen Beziehungen zu den modernen Naturwissenschaften" (Deutsche Rundschau, November 1899, Heft No. 4), den der Herr Vortragende auch citierte, den Uebereinstimmungen der Schopenhauerschen Philosophie mit den modernen Naturwissenschaften feinsinnig nachgeht, ohne dabei die starke Spannung zwischen beiden ausser Acht zu lassen, und zu vorsichtig ist, um Schopenhauer für den Standpunkt des Determinismus in Beschlag zu nehmen. Von den Voraussetzungen des Systems und den Gedanken, die im Hintergrunde lebendig sind, lässt sich jene Theorie eben nicht reinlich konstruieren, so sehr dies auch den Worten des Philosophen nach möglich zu sein scheint. Und darum ist es nicht angängig, von einem „metaphysischen Kitt", wie der Herr Vortragende es tat, in diesem System zu sprechen. Das System selbst ist eben ein metaphysisches, im Metaphysischen verankert, metaphysich structuriert. Das Metaphysische hat sowohl nach Seiten der Methodik wie des Ergebnisses das letzte Wort, der metaphysische Standpunkt drängt sich überall entscheidend durch, kurz er ist die Dominante. Also so einfach lässt sich nicht die „Ablösung des metaphysischen Kittes" vollziehen, denn jede dahingehende Analyse wird die innigste Durchwachsenheit aller Bestandteile des Systemes mit metaphysischen Kategorien bloslegen. Es schien mir nötig, auf diese Punkte hinzuweisen, damit nicht über die Beziehungen einzelner Teil des Systems zu gewissen Entdeckungen der neueren Naturwissenschaft die ausserordentlich starken Unverträglichkeiten und Gegensätze, die zwischen ihnen walten, übersehen werden.

Herr Moll: Ich glaube doch, zwischen der Theorie von Eduard von Hartmann und der Annahme der Spiritisten ist der grosse Unterschied der, dass die letzteren etwas Materielles annehmen, Hartmann nicht. Dass die Katalepsie so leicht von der Simulation zu scheiden ist, wie Schopenhauer annimmt, glaube ich nicht; selbst der erfahrene Sachverständige kann dabei ausserordentliche Schwierigkeiten haben. Man ist leicht geneigt, anzunehmen, dass eine bestimmte kataleptische Stellung nicht künstlich nachgemacht werden kann, während geübte Turner dann plötzlich zeigen, dass dies doch möglich ist.

Herr Gumpertz: Bezüglich der Anfragen über die Versenkung der Yogin, insbesondere ihre Fähigkeit zu willkürlicher Verlangsamung der Herztätigkeit, verweist G. auf einen früheren Vortrag, die Stellung des Hypnotismus in der Philosophie der Inder. Es war wohl nur ein Fakir (Haradas), bei dem diese merkwürdige Dinge einwandsfrei beobachtet wurden.

G. vertritt keineswegs die Schopenhauersche Metaphysik, auch nicht die metaphysische Auffassung des Genies. Dagegen finden sich die psycho-physiologischen Zeichen, welche S. dem Genie zuschreibt, zum grossen Teile in den Bildern und der Biographie von Helmholtz ausgeprägt, was für uns eine objektive Bestätigung der freilich von metaphysischen Voraussetzungen ausgehenden Beschreibung S's. darstellt.

In Bezug auf die Verantwortlichkeit des Verbrechers stimmt S. ja ganz mit der deutschen Strafgesetzgebung überein, die bei Intelligenzdefekten Straflosigkeit, bei Irrtümern und schweren Affekten Strafmilderung vorsieht. Vortr. erläutert nochmals S's. idealistische Erklärung okkulter Phänomene; ein lediglich durch ein Gehirnphantasma hervorgebrachtes Gespenst kann natürlich nicht photographiert werden. E. v. Hartmanns Halluzinationseinpflanzung erkläre nur Fremdartiges durch ebenso Fremdes, und seine Hypothese der photographierten Kraftlinien sei ganz unverständlich.

Schluss der Sitzung 10 Uhr.

Pädagogische Kommission des Erziehungs- und Fürsorge-Vereins für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder zu Berlin.

Sitzung am 19. Februar 1904 im Saale des Schulmuseums.

Herr Schularzt Dr. Nawratzki referiert über das Thema:

Pädagoge und Arzt in ihrem Zusammenwirken bei der Beurteilung schwachsinniger Kinder.

Einleitend gab der Vortragende einen kurzen Abriss über die Entwicklung des Zusammenwirkens zwischen Arzt und Pädagogen in der Hilfsschule und forderte im Anschluss hieran zu einem einträchtigen Zusammenarbeiten auf. Nur dadurch könnte das Wesen des schwachsinnigen Kindes ganz erfasst und könnten alle Mittel zu einer Besserung angewandt werden. Nicht das Trennende, sondern das Einende müsste betont werden; im übrigen hätte der Grundsatz Anerkennung zu finden: Jedem das Seine! Durch die ärztliche Feststellung und Beurteilung der Leiden und organischen Mängel, der Vorgeschichte des Kindes, der sozialwirtschaftlichen und hygienischen Verhältnisse im Elternhause würde dem Lehrer manch wichtiger Fingerzeig und Aufschluss gegeben über gewisse, sich oft erst später zeigende Eigentümlichkeiten der Kinder; die fort-

laufende Beobachtung des Pädagogen dagegen liefere dem Arzte ausserordentlich wertvolles Material für die psychiatrische Beurteilung der einzelnen Fälle. Die Beurteilung der Grade des Schwachsinns müsste eine gemeinsame Arbeit des Arztes und Pädagogen sein; längere Beobachtung wäre hierbei oftmals imstande, die irrtümliche Beurteilung eines Grades zu beseitigen. Nicht selten hätten bei diesen Beurteilungen Indispositionen und organische Leiden (der Nase und des Ohrs) eine irreführende Rolle gespielt. Referent verwies auf seine Beobachtungen, die er gemeinsam mit Dr. Brühl gesammelt und niedergelegt hat in der Schrift: Rachenmandel und Gehörorgan der Idioten. Wiesbaden 1903.

Diskussion.

Herr Rektor Stodt spricht dem Referenten den Dank der Versammlung aus.

Herr Schauer: Um ein besonderes Beispiel dafür zu geben, wie notwendig die gemeinsame Arbeit des Pädagogen und des Arztes ist, damit eine sichere Beurteilung und richtige Behandlung der psychopathisch-minderwertigen Schüler möglich werde, richte ich an den Herrn Vortragenden und die anwesenden Herren Kollegen die folgende Frage: In welchem Umfange bewirken Gehirnerschütterungen und Gehirnverletzungen im Kindesalter derartige Intelligenzdefekte, dass die betr. Kinder dadurch in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt werden; und in welchem Umfange liegen systematische Beobachtungen und Untersuchungen über diesen Gegenstand vor? — Nach meiner Erfahrung sind die Fälle häufig, dass Schüler, die bis dahin ganz leistungsfähig waren, unmittelbar nach einer Gehirnerschütterung tief eingreifende psychische Entwicklungshemmungen zeigen, wodurch sie zunächst im Unterricht auffällig zurückbleiben, späterhin sozial minderwertig werden, ohne dass die Ursache ihrer geistigen Entartung erkannt würde. Die Störungen sind im Gebiet des Sprechens, Schreibens, Lesens und Rechnens zu beobachten und treten oft einseitig hervor, so dass man dann von partiellem Schwachsinn reden könnte. In anderen Fällen entwickelt sich neben den Defekten eine fortschreitende geistige Lähmung, wodurch sich die Unglücklichen den typischen Formen des Schwachsinns stetig nähern. (An einigen besonders charakteristischen Beispielen zeigte Herr Schauer die Beziehungen zwischen Hirnverletzungen und schwerer Hemmung des Intellekts, der Schriftveränderung und der pathologischen Lüge.) Mancher dieser Fälle wird später den Psychiater beschäftigen, ohne dass dann die Entstehungsursache der Psychose festzustellen ist. Da wir Lehrer besser Gelegenheit haben, als die Mediziner, die Anfänge dieser bedauernswerten Entwicklung zu beobachten, werden wir die psychologisch-psychiatrische Forschung nach der theoretischen Seite hin wirksam unterstützen können; nach der praktischen Seite aber werden wir durch ein geschärftes Interesse für diese Uebergangsformen zum Schwachsinn die pädagogisch richtige Beurteilung und Behandlung solcher Fälle leichter ermöglichen. Was die Literatur über den durch Hirnverletzungen und -Erschütterungen erworbenen Schwachsinn der Kinder betrifft, so bestehen meines Wissens nur spärliche Anfänge.

Herr Dr. Nawratzki: Das von Herrn Schauer geschilderte Krankheitsbild ist die traumatische Neurose, die besonders bei Erwachsenen zu beobachten ist. Da das angeschnittene Thema abseits liegt von dem Gegenstand des Vortrages, findet sich vielleicht später Gelegenheit, näher darauf einzugehen.

Zeichenkursus für Lehrer an Nebenklassen.

Die technische Fertigkeit des Lehrers im Zeichnen hat durch die Bedeutung, die man gegenwärtig der Kunst im Leben des Kindes beimisst, eine besondere Wichtigkeit erlangt. Man glaubt, dass der Lehrer eine grössere Anschaulichkeit, eine bessere Entwicklung des Zeichnens der Kinder und eine Förderung des ästhetischen Geschmacks erzielen werde, wenn er seinen Unterricht mit Zeichnungen in einfacher, aber charakteristischer Linienführung leicht begleiten kann. Einen hervorragenden Wert gewinnt diese Fähigkeit des Lehrers für den Unterricht in Hilfsschuleinrichtungen, da die Belehrung schwachsinniger Kinder die grösste Anschaulichkeit fordert. Um den Nebenklassenlehrern Berlins eine Gelegenheit zu geben, sich in dieser Fähigkeit zu üben, veranstaltete die Pädagogische Kommission einen Zeichenkursus, zu dessen Leitung Herr Rektor Seinig aus Charlottenburg gewonnen worden war, und der in der Aula der 241./250. Gemeindeschule am 14., 15. und 18. März abgehalten wurde. Der Kursus was sehr gut besucht und fand eine solche Zustimmung, dass die Pädagogische Kommission eine Wiederholung desselben zu veranstalten gedenkt.

Herr Rektor Seinig führte folgendes aus: (Autoreferat.)

Alles Zeichnen ist Gedächtniszeichnen. Es gibt aber zwei Arten, die bisher nicht genügend (zum erstenmal von Dr. Görland, Hamburg. Schulzeitung No. 45) von einander geschieden wurden. Zeichnet man einen Gegenstand, so kommt es auf treue Wiedergabe an: man treibt Objekt-Ged.-Z. Zeichnet man dagegen das Bild, das durch öfteres Sehen eines Gegenstandes im Gedächtnis haften blieb, so ist dies Begriffszeichnen, Typen-Ged.-Z. Auch das Zeichnen nach den meisten Vorlagen ist als Typen-Ged.-Z. aufzufassen. Fragt man, was für den Lehrer von der Klasse (nicht für den Zeichenlehrer) wichtiger sei, die Fähigkeit, jedes Objekt genau nach der Natur zu kopieren, oder die Fertigkeit, jede typische Gestalt (gleichgiltig, ob man sie nach der Natur oder nach Vorlage oder nach Gedächtnis eingeübt hat) „aus dem Gedächtnis“ vor der Klasse schnell zu reproduzieren, so wird man nicht lange im Zeifel sein, was sich der Lehrer wünschen wird. Es fragt sich nur, ob diese letztgenannte Fertigkeit von jedem mittelmässig Veranlagten erlernt werden kann. Diese Frage ist zu bejahen, da dies praktische Versuche dargetan haben.

Im Verlaufe des I. Vortrages zeigte Referent praktisch, wie durch Einzeichnen in die Blockierungslinie der Profiltyp eines Tierkopfes gleich einer Buchstabenform „in die Hand“ eingeübt werden kann. Mehrere neuerdings erschienene Anweisungen im Gedächtniszeichnen für Kinder (C. Hoffmann — E. v. Busse — van Dyk — H. Eyth — Wehrenfennig)

verweilen zu lange bei der Blockierungslinie. Nach Meinung des Referenten soll sich der Lehrer möglichst bald die „lebendige Linie" einüben. (Dies wurde bei Einübung der Umrisse eines Pferdekörpers gezeigt.) Es sei nur dafür zu sorgen, dass die Typen nicht starr im Gedächtnis bleiben, sondern gleich „variabel" eingeübt werden. Jeder gelernte Typ müsse zuerst im Spiegelbilde gezeichnet und dann variiert werden nach Grösse, Gestalt und Art (das Pferd in der Nähe, in der Ferne, in Ruhe und Bewegung; aus der Pferdegestalt abgeleitet: Esel oder Hirsch etc).

Eingangs des II. Vortrags wurde die Aneignung des perspektivischen Sehens veranschaulicht und gezeigt, dass die Fertigkeit im perspektivischen Zeichnen weniger erlangt wird durch Zeichnen eines Körpers, wie es jetzt meist geschieht, sondern durch das Zeichnen von Reihen gleichartiger Körper, von denen natürlich die komplizierteren den einfachen folgen müssen, bezw. aus ihnen herzuleiten sind. So wurde der Würfel in Reihen gezeichnet; diese Würfelreihe war dann typisch für die Darstellung einer Stuhl-, Häuser-, Baum- und Laternenreihe und erleichterte die gedächtnismässige Reproduktion der genannten Reihen. Es wurde als richtig erachtet, die einfacheren Körper als Typen einer ganzen Formengemeinschaft zu erkennen und auch demgemäss zeichnerisch zu behandeln. Eine solche Formenverwandtschaftsreihe (Typ: geom. Kegel) wurde vorgeführt: (gestürzter) Trichter, Blumentopf, Glocke, Glockenblume, Tulpe, Birne, (runde) Lampenglocke, (aufgespannter) Regenschirm, Dolde, Turmkuppel pp. Das Zeichnen jeglicher Form dürfe nicht Selbstzweck sein, sondern Mittel zum gedächtnismässigen Zeichnen verwandter komplizierter, bezw. variierter Formen.

Der III. Vortrag sollte die Frage lösen: Ist es für den Lehrer wertvoll, in der Schule und ganz speziell in den Unter- und Neben-(Hilfs-)klassen verwendbar, wenn er seine Zeichenübungen bis zum Figürlichen und Landschaftlichen ausdehnt?

Es wurden Uebungen nach Medizinalrat Fritsch (Fritsch-Harless, „Die Gestalt des Menschen") ausgeführt. Man ersah daraus, dass mit den einfachsten zeichnerischen Mitteln ein ziemlich komplizierter Mienenausdruck in rel. kurzer Zeit graphisch bewältigt werden kann.

Schon das Entstehensehen einer Zeichnung wird die Kinder ungemein fesseln und zur Nachahmung anreizen, so dass sie dann gern „fröhliche Kunst" treiben werden. Wichtig ist dabei auch, dass es dem Lehrer (dadurch oft allein) möglich sein wird, je einen bestimmten Teil eines Bildganzen durch rasches Hinwerfen auf die Wandtafel in das Blickfeld des Kindes zu zwingen. Um die Anschaulichkeit für die Hörer zu erhöhen, liess Referent Vordersichten von Körpern stufenweis plastisch entstehen und stellte somit das Modellieren in den Dienst des Gedächtniszeichnens.

Das Typenzeichnen lässt auch eine Anwendung auf das Landschaftszeichnen zu: Die typischen Linien der Haufen-, Schicht- und Federwolke, der verschiedenen Bäume, des Wassers mit seinem Spiegel lassen sich ebenso wie andere festhalten und einüben; sie leisten dann dem Zeichner beim Entwerfen ganzer Landschaften eine willkommene Hilfe, da er nur

die Abweichungen der Konturen des Objekts vom gelernten Typ aufzufassen braucht, während er die Manier schon beherrscht. Der Vortragende zeigte endlich an einem Beispiel, indem er ein ihm von der Hörerschaft genanntes Gedicht illustrierte wie in relativ sehr kurzer Zeit gelernte typische Formen zu einem für die Arbeit in der Schule recht brauchbaren Bilde vereinigt und verwandt werden können.

Sitzung am 13. Mai 1904 im Saale des Schulmuseums.

Herr Rektor Henstorf referiert über das Thema:

„Die Lesebuchfrage in der Hilfsschule".

Der Referent ging aus von der Bedeutung des Lesebuchs für Normalschulen und dem Unterschiede zwischen Lesebuch und Realienbuch. Er bezeichnete die Notwendigkeit eines Hilfsschullesebuchs für Berlin als selbstverständlich und forderte, dass dieses Lesebuch in inniger Beziehung stehen müsse zum Lehrplan. Die Auswahl der Lesestücke müsse eine besonders vorsichtige sein: der Stil derselben dürfe keine Gedankensprünge fordern, dürfe nur in geringem Grade tropische und rhapsodische Wendungen und keine schwierigen Satzkonstruktionen aufweisen. Veränderungen (abgesehen von Kürzungen) dürften an poetischen Stoffen nicht vorgenommen werden. Die Lesestücke müssten leichtfasslich, dichterisch schön und nicht zu umfangreich sein, sie müssten aber ein Ganzes bilden. Das Lesebuch müsse einen heimatlichen Charakter zeigen. Referent bot eine Auswahl von passenden Gedichten, Lesestücken und Themen. Er entschied sich für die Aufnahme guter Abbildungen. —

Diskussion.

Herr Rektor Stodt spricht dem Referenten den Dank der Kommission aus und eröffnet die Diskussion.

Herr Martini erklärt sich mit den Ausführungen des Herrn Rektor Henstorf im allgemeinen einverstanden und glaubt auch nicht, dass prinzipielle Gegensätze bestehen könnten. Nur bezüglich des einen Punktes, dass die Hilfsschulkinder nicht am geistigen Leben der Nation teilnehmen könnten und eine dementsprechende Auswahl der Lesestücke vorgenommen werden müsste, ist er der Ansicht, dass sehr wohl durch besonders zu präparierende Stücke in mancher Richtung eine dahingehende Aufklärung zu geben wäre. Er hält die Beschaffung eines besonderen Lesebuchs für die Berliner Hilfsschulverhältnisse für notwendig.

Herr Kgl. Kreis-Schulinspektor Dr. von Gizycki schliesst sich den Ausführungen des Vorredners an und spricht den Wunsch aus, Herr Rektor Henstorf möchte die Abfassung eines Lesebuchs übernehmen. Da buchhändlerische Schwierigkeiten bei der Herausgabe erwachsen könnten, müsste evt. darauf gesehen werden, dass ein „Deutsches Hilfsschullesebuch" geschaffen würde, dem die einzelnen Städte nur Anhänge beizugeben hätten. Andernfalls sei eine Unterstützung durch die Kommune oder den Staat notwendig. Bezüglich des Druckes sei nicht nach dem Vorbild des Leipziger Lesebuchs zu verfahren, da der dort angewandte Druck sich selten im praktischen Leben finde. Die angewandte Druckschrift müsste die am häufigsten gebräuchliche sein.

Herr Rektor Henstorf glaubt, dass die Abfassung des Lesebuchs noch bis zur Fertigstellung eines Lehrplans für die Hilfsschuleinrichtungen Berlins hinausgeschoben werden müsste. Herrn Martini entgegnet er, dass er eine Verbesserung klassischer Lesestücke nicht für möglich halte.

Herr Rektor Stodt nimmt Herrn Martini in Schutz, indem er erklärt, derselbe habe nicht eine Verbesserung, sondern eine Umschreibung klassischer Stücke gemeint.

Herr Martini spricht Bedenken aus gegen die Bearbeitung eines „deutschen" Hilfsschullesebuchs und wünscht ein Berliner Lesebuch.

Herr Fuchs erachtet es als zweckdienlich, die wichtigsten Punkte des Vortrages zu Thesen zusammenzufassen, damit die Hilfsschulpädagogen in Deutschland die Meinungen der Berliner Kollegenschaft über die Notwendigkeit eines Berliner Hilfsschullesebuchs in kurzen Sätzen erfahren. Er möchte jedoch zuvor die Ansicht der Versammlung feststellen, ob Thesen gewünscht würden oder nicht. Er schlägt alsdann vor, sich evt. auf folgende Thesen, deren Abfassung im Einverständnis mit dem Referenten erfolgt sei, zu einigen.

1. Für unsere Berliner Hilfsschuleinrichtungen ist ein besonderes Berliner Lesebuch notwendig.
2. Dieses Lesebuch hat in engster Beziehung zu einem Berliner Hilfsschullehrplane zu stehen.
3. Aufbau und Abfassung des Lesebuchs haben auf Grundlage praktischer Erfahrung und psychologischer Erkenntnis zu erfolgen.
4. Das Berliner Hilfsschullesebuch muss ein charakteristisches Gepräge tragen.

Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki äussert Bedenken gegen die Aufstellung von Thesen. Er möchte den Vortrag des Herrn Rektor Henstorf wirken lassen durch die mancherlei Anregungen, die er gegeben, und wünscht, dass in den Referaten für die pädagogischen Blätter zum Ausdruck gebracht werde, dass sich die pädagogische Kommission im grossen uud ganzen mit den Ausführungen des Herrn Rektor Henstorf einverstanden erklärt habe. Da die Versammlung die Aufstellung von Thesen nicht wünscht, zieht Herr Fuchs seine vorgelegten Leitsätze zurück.

Psychologische Gesellschaft zu Breslau.

Vereinigung der psychologischen Gesellschaft zu Breslau mit der philosophischen Sektion der Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur.

Im Dezember 1903 wurde von der Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur eine philosophische Sektion ins Leben gerufen, zu deren Sekretären die Herren Prof. Freudenthal, Ebbinghaus und Baumgartner gewählt wurden. Da die Bestrebungen der neuen Sektion sich zum Teil mit den Bestrebungen der seit 1897 bestehenden psychologischen

Gesellschaft zu Breslau deckten, und da eine Reihe von Herren beiden wissenschaftlichen Vereinen angehörten, wurden bald Wünsche nach einem völligen Zusammenschluss beider Organisationen laut. Nach mehreren Vorbesprechungen zwischen Vertretern beider Vereine fand am 23. Februar 1904 eine ausserordentliche Generalversammlung der psychologischen Gesellschaft und am 5. März 1904 eine Sitzung der philosophischen Sektion statt, wodurch die Verschmelzung der Bestrebungen beider Gesellschaften zum Abschluss gebracht wurden.

Hiernach hört die psychologische Gesellschaft zu Breslau mit dem 1. April 1904 auf, als gesonderter Verein zu bestehen; ihre Mitglieder sind der Schlesischen Gesellschaft, soweit sie ihr noch nicht angehörten, fast ausnahmslos beigetreten und haben sich bei der philosophischen Sektion einschreiben lassen. Das Vermögen der psychologischen Gesellschaft (Bibliothek und Bargeld) wurde der Schlesischen Gesellschaft überwiesen. — Die philosophische Sektion nennt sich fortan philosophisch-psychologische Sektion und hat den Begründer und ersten Vorsitzenden der psychologischen Gesellschaft, Herrn Privatdozenten Dr. W. Stern, als 4. Sekretär zugewählt; sie wird neben ihren philosophischen Bestrebungen auch die auf Verbreitung psychologischen Wissens gerichteten Bestrebungen der psychologischen Gesellschaft in ihre Arbeit aufnehmen; sie beabsichtigt, die Bibliothek der psychologischen Gesellschaft fortzuführen und ihre Benutzung den Mitgliedern der Schlesischen Gesellschaft freizustellen. Der bisherige Bibliothekar, Herr Assistenzarzt Dr. Kramer, wurde weiterhin mit der Verwaltung der Bibliothek betraut.

Die Zugehörigkeit der psychologischen Gesellschaft zur Deutschen Gesellschaft für psychologische Forschung hört mit dem 1. April 1904 auf.

Der Vorstand der psychologischen Gesellschaft spricht allen, die ihr als Mitglieder, Gäste, Vortragende und Freunde nahe gestanden und Interesse bezeugt haben, den herzlichsten Dank aus und bittet, von nun an dies Interesse auf die philosophisch-psychologische Sektion der Schlesischen Gesellschaft für Vaterländische Kultur übertragen zu wollen.

Die Sitzungen der philosophisch-psychologischen Sektion werden gewöhnlich Sonnabends um 6 Uhr im Rathaus stattfinden.

Der Vorstand
der psychologischen Gesellschaft zu Breslau.
Privatdozent Dr. W. Stern. Primärarzt Dr. Methner.
Rechtsanwalt Dr. Kurt Steinitz. Taubstummenlehrer E. Ulbrich.
Assistenzart Dr. F. Kramer.

Sechsundsiebzigste Versammlung der deutschen Naturforscher und Aerzte.

In der Gesamtsitzung beider Hauptgruppen wurde über den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht an den höheren Schulen verhandelt. Ueber die heutige Lage desselben berichtet einleitend Dr. K. Fricke (Bremen), der ausging von den im Jahre 1901 aufgestellten Hamburger Leitsätzen, die gegen die Ausschliessung des biologischen Unterrichts von den oberen Klassen unserer höheren Schulen Stellung nehmen, und von den entsprechenden Beschlüssen der vorjährigen

Naturforscherversammlung in Kassel. Er präzisiert seinen Standpunkt in der vorliegenden Frage dahin, dass nicht Fachbildung oder einseitige mathematische oder naturwissenschaftliche Bildung in den höheren Schulen, sondern mathematische und naturwissenschaftliche Schulung im Rahmen einer allgemeinen menschlichen Geistesbildung anzustreben ist, wie sie für das Verständnis der heutigen Kultur und für die lebendige Mitarbeit an ihrer Weiterentwickelung erforderlich ist. Er kennzeichnete sodann näher den Kampf der realen Bildungsanstalten mit den Gymnasien. Die ersteren hatten bis in die neueste Zeit einen schweren Stand in dem Kampfe um die Berechtigungen, bis ihnen endlich dank dem persönlichen Eingreifen des Kaisers die Gleichwertigkeit (königlicher Erlass vom 12. November 1900) anerkannt und in der Folge auch in Preussen für die Mehrzahl der höheren Berufsarten eine wenigstens annähernde Gleichstellung zu teil wurde. Vollständig ist freilich auch selbst in Preussen die Gleichberechtigung nicht erreicht und noch weniger in den meisten übrigen deutschen Bundesstaaten. Die Ungleichheit begünstigt noch immer das Ueberwiegen der altsprachlichen Schulen, sodass im Jahre 1902 im Deutschen Reiche auf 482 Gymnasien nur 131 Realgymnasien und 69 Oberrealschulen kamen, in Preussen allein auf 315 Gymnasien nur 87 Realgymnasien und 42 Oberrealschulen; selbst zu den technischen Berufsarten mussten daher noch 73 v. H. der Studierenden auf altsprachlichen Gymnasien vorgebildet werden. Durch diese Bevorzugung der altklassischen Bildung und des Sprachunterrichts überhaupt auf allen unseren höheren Schulen wird aber eine einseitige und falsche Auslese begünstigt, insofern einmal der scholastischen Auffassung Vorschub geleistet wird, als ob alle Wissenschaft aus Büchern gelernt werden müsse, anstatt die Fähigkeit der vorurteilsfreien Beobachtung und des selbständigen Urteils erfolgreich zu pflegen, und indem andererseits vor allem vielfach nur die arbeitsame Mittelmässigkeit begünstigt wird, selbständige Charaktere aber, die sich dem grammatischen Zwange nicht fügen, ausgeschaltet werden. Im einzelnen wird dann die Bedeutung der Mathematik für die exakte logische Schulung wie in ihren Beziehungen zu den Naturwissenschaften, insbesondere zu der Physik hervorgehoben. Der zu der Physik in hohen Beziehungen stehenden Chemie gebührt schon aus dem Grunde ein breiter Raum im Unterrichte, weil ihre Ergebnisse auch das Verständnis für biologische und geologische Vorgänge unterstützen und zugleich auch wertvolle Ausblicke auf das wirtschaftliche Leben der Gegenwart gestatten. Dass den biologischen Wissenschaften, Botanik, Zoologie, Anthropologie eine Ausdehnung bis in die oberen Klassen gebührt, ist bereits im vorigen Jahre von der Naturforscherversammlung hervorgehoben. Ausserdem aber verdient auch die Geologie als selbständiges Unterrichtsfach auf der Schule anerkannt zu werden, und schliesslich ist ein näherer Anschluss des geographischen Unterrichts an den naturwissenschaftlichen in hohem Grade erwünscht. Alle diese Fächer sind aber an den Gymnasien nur kärglich oder gar nicht und auf den Realgymnasien teilweise auch nur spärlich bedacht; namentlich hat sich zeitweise in den Reformrealgymnasien die Tendenz einer fortschreitenden Zurückdrängung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bemerklich gemacht. Den breitesten Spielraum gewähren die

Oberrealschulen unserem Unterrichte, aber infolge der geringeren Berechtigungen stehen sie an Zahl den übrigen Schularten bei weitem nach, sodass ihr Lehrgang nur verhältnismässig wenigen zu gute kommt. Aber auch ihnen fehlt, wie allen übrigen, ein biologischer Unterricht in den oberen Klassen. Die Möglichkeit der Durchführung ergibt sich nicht nur aus dem Hinweis auf den Lehrplan der preussischen Realschulen vor 25 Jahren, sondern z. B. auch durch einen Vergleich mit den österreichischen Schulen. Geeignete Lehrer werden sich schon finden, sobald sich ihnen ein ausreichendes Feld für ihre Tätigkeit eröffnet. Ein wissenschaftlich und methodisch vorgebildeter Lehrerstand ist aber die unerlässliche Vorbedingung für eine gedeihliche Entwicklung des Unterrichts. Auch in dieser Hinsicht ist die Fühlung mit der Hochschule erwünscht, namentlich im Interesse der Heranbildung der Lehramtskandidaten. Als ein wesentlicher Erfolg der bevorstehenden Verhandlungen würde es begrüsst werden, wenn sich in immer weiteren Kreisen der Naturforscher, insbesondere auch an den Hochschulen die Ueberzeugung von der Wichtigkeit der Fragen des mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulunterrichts Bahn brechen würde. Das gedeihliche Zusammenwirken von Universität und Schule ist ein Vorzug, der dem philologischen Unterrichte schon lange zu gute kommt. Dr. Fricke schliesst: Bei aller Achtung vor der hohen Bedeutung einer literararisch-ästhetischen und historischen Bildung, wie sie der Sprachunterricht bietet, hegen wir doch die Ueberzeugung, dass die Ergebnisse der Naturforschung im Interesse einer echt menschlichen Geistesbildung, eines Humanismus in wahrem Sinne des Wortes, nach Inhalt und Methode ausgiebige Berücksichtigung verdienen bei der Heranbildung unserer Jugend, die wir mit dem Besten ausrüsten wollen, was menschliche Erziehungskraft und Wissenschaft zu bieten vermag.

Professor Dr. F. Merkel (Göttingen) äussert sich näher über Wünsche, betreffend den biologischen Unterricht. Er fasste die Wünsche, welche die Biologen bezüglich des Unterrichtes in der Biologie in den humanistischen und realen höheren Lehranstalten hegen, in zwei Sätze zusammen: Erstens müssen alle Schüler, welche sich eine allgemeine Bildung aneignen wollen, beobachten lernen, in erster Linie diejenigen, welche sich in der Folge dem Studium der belebten Natur zu widmen gedenken, ausserdem aber auch die übrigen, welche sich einem anderen Spezialfach zuwenden. Zum anderen müssen alle Schüler höherer Bildungsanstalten einen Begriff von den wichtigsten Funktionen des menschlichen Körpers auf ihren ferneren Lebensweg mitnehmen. Aus der eingehenden Begründung sei folgendes hervorgehoben: Diesen Wünschen kann nur ein Unterricht gerecht werden, welcher sich über die ganze Schulzeit bis zum Abgang auf die Hochschule erstreckt, da die Erfahrung lehrt, dass der biologische Unterricht in den unteren Klassen nicht ausreicht, um den Schülern einen unveräusserlichen Schatz für das ganze Leben zu sichern. Eine Kenntnis der Biologie ist aber für alle Schüler, auch für die späteren Juristen, Philologen etc. wünschenswert, da das moderne Leben so sehr mit biologischen Anschauungen durchsetzt ist, dass eine allgemeine Bildung nur dann erzielt werden kann, wenn auch die Biologie in dem Unterrichtsstoff den ihrer Bedeutung entsprechenden

Platz einnimmt. Die Kenntnis der Biologie im allgemeinen dient als Grundlage für den Unterricht über den menschlichen Körper im speziellen, welcher am besten in die oberen Klassen zu verlegen sein wird. Diesem Unterricht ist eine besondere Sorgfalt zu widmen, da alle Schüler das gleiche Recht darauf haben, zu erfahren, was in ihrem eigenen Körper vor sich geht. Sie werden erst dadurch in die Lage versetzt, ihn sachdienlich zu behandeln und in Krankheitsfällen ärztlichem Rat das nötige Verständnis entgegen zu bringen. (Vossische Zeitung.)

Der Deutsche Juristentag in Innsbruck.

Abteilung für Strafrecht, beschäftigte sich in sehr eingehender Weise mit der strafrechtlichen Behandlung der jugendlichen Personen. Frau Dr. jur. Marie Raschke (Berlin) beantragte, über diese Frage zur Tagesordnung überzugehen. Die Frage interessiere naturgemäss in hohem Masse die Frauen. Diesen müsste man aber vorerst Gelegenheit geben, zu dieser Frage Stellung zu nehmen. Der Antrag wurde nach kurzer Besprechung zurückgezogen.

Es lagen zu dem Beratungsgegenstande Gutachten vor vom Professor Dr. Gross (Prag) und dem Direktor des Strafgefängnisses zu Tegel bei Berlin, Amtsrichter a. D. Klein. Der Berichterstatter Geh. Oberregierungsrat Dr. Krohne (Berlin) hatte eine Reihe von Leitsätzen aufgestellt. Diese gelangten nach längerer Erörterung mit einigen von Prof. Dr. Finger (Halle a. S.), Kammergerichtsrat Dr. Kronecker (Berlin) und Gerichtsarzt Prof. Dr. Puppe (Königsberg i. Pr.) in folgender Fassung zur Annahme:

I. In Bezug auf das Strafrecht.

1) Die Altersstufe der absoluten Strafunmündigkeit ist bis zu dem vollendeten schulpflichtigem Alter — zur Zeit das vollendete 13. Lebensjahr — zu erstrecken unter der Voraussetzung ausreichender disziplinarer und vormundschaftlicher Massregeln.

2) Das Kriterium der für die Erkenntnis der Strafbarkeit erforderlichen Einsicht ist zu beseitigen. Eine Bestrafung zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre darf nur eintreten, wenn die Person geistig soweit entwickelt ist, dass der Zweck der Strafe erreicht werden kann.

3) Als obere Grenze des Alters der relativen Strafmündigkeit ist das vollendete 18. Lebensjahr festzuhalten.

4) Von den heutigen Strafmitteln sind zur Anwendung gegen Jugendliche ungeeignet:

a. Die Todesstrafe;

b. die Zuchthausstrafe;

c. die Ueberweisung an die Landespolizeibehörde zur Unterbringung in einem Arbeitshause;

d. der Verlust bürgerlicher Ehrenrechte;

e. die Polizeiaufsicht.

5) Von Freiheitsstrafen sind für Jugendliche geeignet:

a. Gefängnis bis zur Höchstdauer von 15 Jahren;

b. die Bestimmungen über die Jugend als Milderungsgrund für die Abmessung der Dauer der Strafe sind zu beseitigen.

6. Das Anwendungsgebiet des Verweises und der Geldstrafe ist zu erweitern, unter gesetzlicher Gestaltung dieser Strafmittel nach Inhalt und Vollzug.

7) Die Erweiterung der Haftbarkeit der Gewalthaber der Jugendlichen für die von letzteren begangenen Straftaten ist ins Auge zu fassen.

8) Anstatt oder neben der Strafe kann der Strafrichter staatlich überwachte Erziehung der Jugendlichen (Zwangserziehung, Fürsorgeerziehung) anordnen. Die Ausführung steht den dazu bestimmten Organen zu; gegen die vorzeitige Aufhebung hat die Staatsanwaltschaft ein Widerspruchsrecht, über welches das Vormundschaftsgericht entscheidet.

II. In Bezug auf den Strafprozess.

1) Beschränkung der Anklagepflicht der Staatsanwaltschaft; an die Stelle der Anklage kann Mitteilung an das Vormundschaftsgericht zur Anordnung geeigneter Massnahmen treten.

2) Beschleunigung des Verfahrens.

3) Zuziehung geeigneter Auskunftspersonen zur Feststellung der geistigen und sittlichen Reife der Jugendlichen, die Prüfung der Zurechnungsfähigkeit hat durch einen entsprechend ausgebildeten Arzt zu erfolgen.

4) Notwendige Verteidigung.

5) Beschränkung der Oeffentlichkeit des Verfahrens; auf die Zulassung der Gewalthaber, Seelsorger, Lehrer, Dienst- und Lehrherren und ähnlicher in persönlicher Beziehung zu den Jugendlichen stehenden Personen.

6) Regelung der Untersuchungshaft dahin, dass jugendliche Untersuchungsgefangene in der Regel allein, mit Erwachsenen niemals zusammen zu verwahren sind.

III. In Bezug auf den Strafvollzug.

1) Alle Freiheitsstrafen gegen Jugendliche müssen in besonderen, nur für sie bestimmten Abteilungen oder Anstalten vollzogen werden.

2) Die Errichtung und Leitung dieser Abteilungen und Anstalten sowie die Behandlung der Jugendlichen muss derart geordnet sein, dass neben dem Ernste der Strafe die geistige, sittliche und körperliche Erziehung der Jugendlichen zu ihrem vollen Rechte kommt.

3) Von dem Strafaufschube und der vorläufigen Entlassung ist bei Jugendlichen in ausgedehnterem Masse Gebrauch zu machen; insbesondere soll die letztere nicht an die für Erwachsene geltenden Beschränkungen gebunden sein.

4) Die Fürsorge für solche Jugendliche, welche aus der Strafhaft vorläufig oder endgültig entlassen sind, oder welchen Strafaufschub mit

Aussicht auf Begnadigung bewilligt ist, odér welche bei Einführung der bedingten Verurteilung bedingt verurteilt sind, ist gesetzlich dahin zu regeln, dass dabei der Staat durch die Vormundschaftsorgane mitwirkt."

Auf Antrag des Professors Dr. Löffler (Wien) gelangte noch folgender Antrag zur Annahme: „Die Strafe der Jugendlichen soll aus dem Strafregister gelöscht werden, wenn sie während einer Zeit, welche der Verjährungszeit entspricht und mindestens zwei, höchstens zehn Jahre beträgt, sich tadellos verhalten haben. Damit soll nicht eingeschlossen sein, dass ähnliche Massregeln auch für Erwachsene ergriffen werden." Von Professor Dr. Puppe (Königsberg i. Pr.) lag eine Anzahl Leitsätze vor, die im wesentlichen besagen:

Mit dem Eintritt der Geschlechtsreife beginnen die für die Pubertätszeit charakteristischen Veränderungen in der Seele des Individuums (Ueberschwenglichkeit, Selbstüberschätzung, leichte Bestimmbarkeit). Der Geisteszustand der jugendlichen Personen ist demnach charakterisiert durch mangelnde Reife; die Zurechnungsfähigkeit jugendlicher Personen ist gegenüber denjenigen Personen, deren Entwicklung abgeschlossen ist, gemindert. Die Zurechnungsfähigkeit muss aber überdies noch in jedem einzelnen Fall geprüft werden, weil viele kriminelle Jugendliche, abgesehen von ihrer mangelnden geistigen Reife, geisteskrank oder geistig minderwertig sind. Diese Prüfung kann nur unter Mitwirkung eines entsprechend vorgebildeten Arztes erfolgen.

Auf Antrag des Geh. Justizrats Professors Dr. Kahl (Berlin) wurde, unter Zustimmung des Antragstellers, beschlossen, die Leitsätze dem Protokoll einzuverleiben.

Es folgte die strafrechtliche Behandlung der geistig minderwertigen Personen. Es waren hierzu Gutachten eingegangen von dem Geh. Justizrat Professor Dr. Kahl (Berlin) und Medizinalrat Dr. Leppmann (Berlin). Der erste Berichterstatter, Professor Dr. Kleinfeller (Kiel) fasste seine Ausführungen in folgenden Leitsätzen zusammen:

„1) Wer sich bei Begehung einer strafbaren Handlung in einem dauernden krankhaften Zustand befunden hat, welcher das Verständnis für die Strafwürdigkeit seiner Handlung oder seine Widerstandskraft gegen strafbares Handeln verminderte, ist nach dem für minder schwere Fälle geltenden Strafrahmen zu bestrafen.

2) Bei jugendlichen Personen mildert unter der gleichen Voraussetzung der Richter die Strafe innerhalb des für Jugendliche geltenden Strafrahmens nach freiem Ermessen.

3) Die Aussetzung des Strafvollzuges ist unter den allgemeinen Bedingungen zulässig.

4) Der Vollzug erfolgt in der gewöhnlichen Strafanstalt unter individueller Berücksichtigung des die geistige Minderwertigkeit begründenden Zustandes.

5) An Erwachsenen, welche sich für den Vollzug in einer gewöhnlichen Strafanstalt nicht eignen (insbesondere an Gemeingefährlichen), ist

die Strafe (nach Anordnung des erkennenden Strafgerichts) in einer staatlichen Sicherungsanstalt zu vollziehen.

6) Jugendliche können im gleichen Fall statt in der für Jugendliche bestimmten Strafanstalt nach Anordnung des erkennenden Gerichts in einer staatlichen Sicherungsanstalt oder in einer Erziehungsanstalt untergebracht werden.

7) Geistig Minderwertige, welche gemeingefährlich sind, müssen nach Vollzug oder Erlass der Strafe in der staatlichen Sicherungsanstalt bis zur Entlassungsfähigkeit verwahrt werden.

8) Die Entlassung kann nur bedingt, und, während eines gesetzlich begrenzten Zeitraumes, widerruflich erfolgen.

9) Geistig Minderwertige, welche nicht gemeingefährlich sind, müssen nach Vollzug oder Erlass der Strafe einer Beaufsichtigung durch Unterbringung in einer Familie oder in einer Privatanstalt oder durch Bestellung eines Pflegers unterworfen werden. Die Dauer der Aufsicht wird innerhalb einer gesetzlichen Grenze durch das Urteil bestimmt.

10) Zuständig zur Anordnung der Unterbringung in der Sicherungsanstalt oder zur Anordnung einer blossen Aufsicht ist das anerkennende Strafgericht.

11) Zuständig zur Entlassung aus der nachträglichen Verwahrung und zum Widerruf dieser Entlassung ist ein aus Beamten der Sicherungsanstalt und Bürgern gebildetes Kollegium."

Prof. Dr. med. Cramer (Göttingen) behandelte die Frage vom ärztlichen Standpunkte. Der Zweck der Strafe werde bei geistig Minderwertigen nicht erreicht und das Publikum vor diesen Personen nicht geschützt. Geistig Minderwertige müssen individuell behandelt werden. (Rufe: Sehr wahr! Sehr richtig!) Ganz besonders müsse darauf Bedacht genommen werden, das Publikum vor den geistig Minderwertigen zu schützen und letztere ärztlich zu behandeln. Es sei untunlich, geistig Minderwertige, die wegen Mangel an Beweisen oder geistig Unzurechnungsfähige, die auf Grund des § 51 des Strafgesetzbuches freigesprochen werden, wie im Falle Prinz Arenberg, ohne weiteres freizulassen. Es entstehe nun die Frage, wohin mit diesen Personen? Ins Irrenhaus könne man geistig Minderwertige unmöglich sperren. Das Irrenhaus sei eine Anstalt für Geisteskranke, es wäre daher ein mittelalterliches Verfahren, geistig Minderwertige in ein Irrenhaus zu stecken. Noch weniger könne man geistig Minderwertige ins Gefängnis stecken. Vom ärztlichen Standpunkte empfehle sich, für geistig Minderwertige eine Bestimmung in das Strafbuch aufzunehmen, wonach der Richter gehalten sei, den Geisteszustand dieser Person bei der Bestrafung in Betracht zu ziehen. Im weiteren sei es notwendig, geistig Minderwertige in besonderen Anstalten unterzubringen, sie individuell zu behandeln, für volle Beschäftigung dieser Personen Sorge zu tragen und sie nicht zu isolieren. (Lebhafter Beifall.)

Professor Dr. med. Kraepelin (München), Direktor der Münchener Universitäts-Irrenklinik, bemerkte: „Der Drang nach Freiheit sei in jedem Menschen, auch in den geistig Minderwertigen zu stark ausgebildet, als

dass er nicht die Freiheit, selbst bei kümmerlichster Lebenslage, dem Gefängnis vorzöge. Nur vollständig stumpfsinnige Menschen sehnen sich nach dem Gefängnis. Längere Freiheitsstrafen, insbesondere langjährige Zuchthausstrafen haben stets arge Gesundheitsschädigungen in geistiger und körperlicher Beziehung im Gefolge. Der Redner forderte bezüglich der geistig Minderwertigen: „Bürgerlich-rechtliche Haftung für allen angerichteten Schaden in weitestem Umfange, bedingte Verurteilung des nicht dauernd Gemeingefährlichen, Versorgung der Aufsichtsunfähigen, Erziehung der Besserungsfähigen, Verwahrung der Gefährlichen und Unverbesserlichen". (Lebhafter Beifall.)

Geh. Justizrat Prof. Dr. Kahl und Medizinalrat Dr. Leppmann (Berlin) stellten folgenden Abänderungsantrag: Im Leitsatz I des Antrages Kleinfeller statt: „dauernder" zu setzen: „nicht blos vorübergehender." An Stelle des Leitsatzes II zu setzen: „Bei jugendlichen Minderwertigen ist an dem vom 27. deutschen Juristentage gefassten Grundsatze festzuhalten, d. h. von dem Erfolg der Strafe durch staatlich übernommene Erziehung den weitgreifendsten Gebrauch zu machen." Dem Leitsatz III beizufügen: „und ist seine Ausführung in vollem Umfange zu empfehlen." Leitsatz V und VI ist, wie folgt in eine Ziffer zu fassen: „An geistig Minderwertigen, die sich für den Strafvollzug in einer gewöhnlichen Strafanstalt nicht eignen, ist die Strafe in einer staatlichen Sicherungsanstalt und soweit es sich um geistig minderwertige Jugendliche handelt, in einer Erziehungsanstalt zu vollziehen." Im Leitsatz VII anstatt staatlichen Sicherungsanstalt zu setzen: „in geeigneten Anstalten." Leitsatz IX zu fassen: „Geistig Minderwertige, die nicht gemeingefährlich sind, müssen nach Vollzug oder Erlass der Strafe unter staatlich organisierter Gesundheitsaufsicht bleiben." Daneben kann Unterbringung in eine Familie oder Privatanstalt verfügt, oder Bestellung eines besonderen Pflegers vorgesehen werden. Die Dauer einer solchen Aufsicht wird innerhalb der gesetzlichen Grenzen durch das Urteil bestimmt." Anstatt Leitsatz X und XI zu setzen: „Zum Zwecke der Feststellung der Notwendigkeit der Zulassung von Sicherungsmassregeln gegen geistig Minderwertige hat ein besonderes Verfahren stattzufinden, welches indessen grundsätzlich von dem Verfahren der Entmündigung getrennt zu halten ist."

Nach längeren Erörterungen gelangten die Leitsätze in dieser Fassung zur Annahme. (Vossische Zeitung.)

Berichte und Besprechungen.

Otto Schmeil: Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. — 4. Auflage. Erwin Nägele, Stuttgart, 1900.

Otto Schmeil: Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Unter be-

sonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse. Mit zahlreichen Abbildungen nach Originalzeichnungen von Tiermaler A. Kull u. a. 7. Auflage. Stuttgart u. Leipzig. Erwin Nägele. 1903.

Otto Schmeil: Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Mit 38 farbigen Tafeln und zahlreichen Textbildern von Kunstmaler W. Heubach-München. 3. Auflage. Stuttgart und Leipzig. Erwin Nägele. 1903.

Zoologie und Botanik sind seit Linné aus beschreibenden und klassifizierenden Disziplinen zu dem Range biologischer Wissenschaften aufgerückt und stehen nicht mehr im Gegensatze zu der exakten Forschung, der Physik und Chemie, sondern treten, indem sie die Lebensvorgänge in letzter Instanz auf physikalisch-chemische zurückzuführen versuchen, indem sie Morphologie, Systematik, Anatomie, Physiologie, Entwicklungsgeschichte als Teildisziplinen ausbauen, den exakten Wissenschaften ebenbürtig zur Seite. Es ist nicht blos Aufgabe der Zoologie, wie Leuckart sagt, „einzelne Tierformen zu beschreiben und nach den typischen Verhältnissen ihres Baues zu gruppieren, sondern sie als zweckmässig für verschiedene Leistungen zu erkennen.“ Nicht blosse Beschreibung, sondern Erklärung wird heute verlangt, Verständnis der Lebensäusserungen. Ueberall sucht man die biologische Gleichung zwischen dem Bau des Organes und seinen Verrichtungen.

Im zoologisch-botanischen Unterrichte soll nun nach Schmeil diese Betrachtungsweise ebenfalls ihren Platz finden, ohne freilich die morphologisch-systematische zu verdrängen; das ergibt eine Reform der Methodik in dem Sinne, wie sie F. Junge in seinem Dorfteich anstrebte. Nach diesem Gesichtspunkte hat Schmeil seine Lehrbücher und Leitfäden der Zoologie und Botanik abgefasst. Während in den meisten Schulbüchern die morphologische Betrachtung in den Vordergrund tritt und Lebensäusserungen nur anhangsweise gegeben werden, rückt bei Schmeil der biologische Gesichtspunkt an die Spitze und liefert die heuristischen Prinzipien für die Beobachtung des Lebewesens. Nicht etwa um äusserliche Anordnung morphologischer Befunde nach neuen Kategorien, sondern um prägnante Auffassung biologischer Tatsachen und ihres morphologischen Ausdrucks, ihres morphologischen Effekts handelt es sich. Etwas völlig Neues wird der Schule eigentlich nicht zugemutet; denn gewiss sind bei bestimmten Kapiteln der Zoologie, z. B. bei den Insekten, reichlich biologische Daten den Schülern mitgeteilt und so verwertet worden, dass aus ihnen der Bau der Organe, z. B. des Bienenleibes, verständnisvoll erfasst wurde. Neu ist jedoch Schmeils Versuch, der Biologie im Unterricht die Vorherrschaft einzuräumen. Da schildert er uns von dem Seehunde einleitend 1. die Heimat, und führt ihn uns ganz allgemein als Wasser- und Landtier vor; darauf zeigt er ihn uns 2. speziell als Wassertier, spricht von den Einrichtungen des Körpers gegen Wärme-

verlust, von den Fertigkeiten des Seehundes im Schwimmen und Tauchen und der ihnen angepassten Körperform, den Einrichtungen und Funktionen der Vorder- und Hintergliedmassen, der Bedeutung der Speckschicht, des glatten Felles, den Schutzvorrichtungen für die Sinnesapparate und Luftwege; ferner von seiner Raubtiernatur, dabei von der Schärfe der Sinne, von der Beschaffenheit des Gebisses u. a. Jetzt schildert er uns 3. den Seehund als Landtier und 4. die Bedeutung der Seehunde für den Menschen in ähnlich ausführlicher Weise.

Es zeigt sich, dass bei dieser Art der Betrachtung des Lebewesens Organe, die räumlich aneinandergelagert sind, aus diesem Zusammenhange herausgebracht werden müssen und die sie auszeichnenden Merkmale nicht gleichzeitig aufgesucht werden können, sondern einzeln oder zu mehreren je nach der biologischen Kategorie, der sie zngehören. Die Folge davon ist, dass an die Stelle einer einzigen systematisch fortschreitenden Betrachtung der Teile und Organe des Lebewesens, wie es sich räumlich darstellt, mehrere Betrachtungsweisen treten, die sich immer nur auf gewisse Einzelheiten erstrecken. Immer leitet die Absicht, den Schüler in das Räderwerk und Getriebe des Organismus blicken zu lassen, alle Lebensäusserungen der Tiere exakt zu beobachten und aufzufassen, um ihrem Zustandekommen nachzusinnen, Bau und Gliederung der Organe von der Funktion aus zu prüfen. Diese methodische Behandlung findet reichen Beifall bei Schülern aller Klassen. Ein Nachteil tritt jedoch hervor, der ausserordentlich schwer wiegt: Die Schüler b e o b a c h t e n zu wenig, vielmehr die Gelegenheit zum Beobachten ist ihnen nicht hinreichend geboten; denn wie soll es der Unterricht zuwege bringen, ihnen einen Seehund in seinem heimatlichen Element vorzuführen; die Schüler sind also blos auf Mitteilungen der Lehrer und Lektüre der Bücher angewiesen. Mit der Auseinandersetzung der Einzelheiten der Funktionen ist zudem ein genauer Hinweis auf die Einrichtung des Organes verknüpft. Dem Schüler wird also der Kausalzusammenhang gegeben, und die anatomischen Einzelheiten interessiren ihn unter Umständen nicht mehr, das Rätsel ist gelöst. Andererseits ist die Beobachtung von Lebensäusserungen, die einen kontinuirlich wechselnden Ausdruck annehmen, bei deren Zustandekommen Triebe, Instinkte, Wahrnehmungen, Ueberlegungen, Gemüts-Akte des Tieres und wechselnde Lebensbedingungen mitwirken, für ihn recht kompliziert; sie ist nicht so einfach, als Organe zergliedern, die ein räumliches Nebeneinander darbieten und vor dem Beschauer unverrückt liegen bleiben. Diese grossen Nachteile, die die naturwissenschaftliche Schulung beeinträchtigen, können durch nichts, durch keinerlei sonstige Vorzüge der S c h m e i l'schen Lehrbücher ausgeglichen werden. Was die Schüler bei S c h m e i l fesselt, ist immer wieder der g e g e b e n e Stoff; die Methode nur sofern sie heuristisch angelegt ist und das kausale Denken anzuregen vermag. Die gründliche Schulung des Urteils, der Sinne, der Beobachtungsgabe, die von der konkreten Anschauung ausgehende induktive Methode, auf die es in erster Linie ankommt, leiden aber darunter. Wer dieses wichtige Moment niemals ausser acht lässt und bald die morphologisch-systematische Beobachtung und Beschreibung, bald die biologische Auffassung wählt, wird sich der S c h m e i l'schen Lehrbücher mit grossem

Erfolge bedienen. Den Schülern sind sie jedenfalls eine Quelle höchsten Genusses und dienen ihnen daher vielfach als Erholungslektüre. Die selten prächtigen Abbildungen von Künstlerhand, die das ganze Milieu des Lebewesens berücksichtigen, tragen nicht das wenigste dazu bei.

Neu-Weissensee. F. Kemsies.

Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre? Von Karl Richard Löwe Lehrer am Karolinum in Altenburg. Zweite, teilweise neu bearbeitete Auflage. Preis geh. 2 Mk., geb. 2,50 Mk. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

Die Idee, welche der Schrift zu Grunde liegt, ist gewiss zeitgemäss, und auch mit der Anlage des Buches können wir uns im grossen und ganzen befreunden; in der Durchführung der einzelnen Abschnitte hätten wir jedoch gewünscht, dass der Verfasser sich in der neuen Auflage etwas mit den Ergebnissen der Kinderforschung, speziell der Kinderpsychologie vertraut gemacht hätte. Es wäre den pädagogischen Weisungen von Vorteil gewesen. Seine Angaben über die Anfänge des geistigen Lebens, über die Entwicklung von Begriffen vor dem Sprechenlernen, über Charakterentwickelung u. a. klingen zuweilen laienhaft.

Neu-Weissensee. Dohmöhl.

Gresslers Klassiker der Pädagogik. Band XIX. Adolf Diesterweg. Bearbeitet von Konrad Fischer, Lehrer an der Königl. höheren Mädschenschule zu Trier. Zweite Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung 1902.

Der Verfasser bietet Abschnitte über Diesterwegs Leben, über seine pädagogisch-schriftstellerische Tätigkeit, eine Zusammenstellung seiner pädagogischen Grundlehren und auch eine Beurteilung derselben. In diesem Verbande von Gresslers „Klassikern der Pädagogik" nimmt das Buch eine beachtenswerte Stellung ein. Es schildert den grossen Pädagogen in lebendiger, fesselnder Weise während seiner verschiedenen Lebensperioden und führt ihn uns als den von Pestalozzischem Geiste durchglühten, ihm überall nacheifernden Jünger vor. Wir verstehen deshalb nicht, weshalb „die Mittel und Wege der Erziehung bei Diesterweg" nach der Herbart'schen Trias:Regierung, Unterricht und Zucht, angeordnet werden. Die Schwächen Diesterwegs bleiben nicht unberücksichtigt; nämlich Mangel an Originalität und Unbestimmtheit vieler Weisungen; es wird ihm jedoch der erste Preis zuerkannt in der Betonung der Lehrerpersönlichkeit und der von ihr ausstrahlenden Wirkung. Die Natur des Kindes wird von Diesterweg hochgeachtet, doch fehlt es ihm noch an dem ernsthaften Forscherblick für dieses Gebiet, sodass wir nach dieser Richtung von ihm nichts erwarten können.

Neu-Weissensee. Dohmöhl.

Gresslers Klassiker der Pädagogik. Band XXII, Bernh. Heinrich Overberg. Bearbeitet von Al. Knöppel, Hauptlehrer in Rheydt. Langensalza, Schulbuchhandlung 1904.

Der Autor schildert Overbergs Leben und Wirken, gibt uns ein Charakterbild des Mannes, führt uns in seine pädagogischen Lehren und Quellen ein und fügt eine Beurteilung derselben an. Das pädagogische Hauptwerk „Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster" ist aus der Praxis entstanden. O. benutzte dabei manche Quelle, die er nicht besonders anführt, und hatte als Mitarbeiter Fürstenberg und die Fürstin Gallitzin. Er will den Menschen erziehen zu seiner geistigen Bestimmung und zu einem sozialen Stande. Miterziehende Faktoren sind Elternhaus und Kirche. Interessant ist die Forderung, dass die Individualität des Zöglings zu erforschen sei. Als Mittel dazu nennt er die Erinnerung an die eigene Kindheit und Beobachtung verschiedener Kinder. Durch Rückerinnern soll man die Denkungsart der Kinder im allgemeinen, ihre Begierden und deren Stärke, die Veränderlichkeit ihrer Gesinnungen, ihre Schwäche gegenüber den Versuchungen u. a. kennen lernen. Bei der Beobachtung soll der Erzieher die Reden und Handlungen der Kinder studieren, ihre Verstandesfähigkeiten aus der grösseren oder geringeren Leichtigkeit, mit der sie begreifen und behalten, aus der Klarheit und Deutlichkeit ihrer Begriffe und aus ihren mündlichen und schriftlichen Aeusserungen erkennen. Die Gemütsverfassung erkennt er am besten durch Beobachtung der Kinder beim Spielen; hier legen sie ihre wahren Neigungen an den Tag und verstellen sich nicht. Bei der Beurteilung ihrer Triebe und Willensbewegungen gehe der Lehrer nicht von falschen Annahmen aus, lege nicht böse Absichten unter, wenn kein zwingender Grund dafür vorhanden ist.

Als Erziehungsmittel empfiehlt er zwei an erster Stelle, Unterricht und Beispiel, sodann eine Reihe von speziellen Erziehungsmassregeln, die sich auf Gehorsam, Ordnung und Wille, Fleiss, Reinlichkeit, Schamhaftigkeit u. a. Tugenden erstrecken. Belohnung und Strafen sind Mittel der Zucht, die abgestuft und dem Individuum angepasst werden müssen.

In der Beurteilung von O.'s Anweisungen geht Knöppel von dem Herbartschen Begriffsschema aus, was zu bedauern ist; denn O. kommt dabei zu kurz. Es gehören die hinlänglich bekannten Grundlehren Herbarts garnicht an diesen Ort. Wir betrachten deshalb die Wiedergabe der O. „Anweisungen zum zweckmässigen Schulunterricht", die den letzten und grösseren Teil des Buches ausmachen, und die wir wegen ihrer zahlreichen pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkte hochschätzen, als das grössere Verdienst des Autors.

Neu-Weissensee. Dohmöhl.

Gusindes Singemaschine. Zur Einübung ein-, zwei- und mehrstimmiger Gesänge. Georg Karsch, Berlin W., Mohrenstrasse 41. Preis 50 Mk.

Gusindes Singemaschine besteht aus einer weissen Tafel mit Rahmen, aus beweglichen schwarzen und roten Stielnoten und aus an-

steckbaren rhythmischen Noten und Zeichen von Metall. Die Vorderseite der Tafel zeigt ein weites Notenliniensystem nebst Hilfslinien, die Rückseite vier Liniensysteme. Die Stielnoten sind rechts vom Rande auf der Vorderseite der Tafel befestigt. Ihre Bewegung über dem weiten System geschieht mittels der Handgriffe; sie repräsentieren also verstellbare Noten (Wandernoten). Auf der Rückseite kann man mittels ansteckbarer Metallnoten und Zeichen ganze Liedersätze darstellen. Die Maschine ist also im ganzen ein ziemlich einfaches Inventar und Darstellungsmittel, und gerade darin liegt ihr pädagogischer Nutzen.

Wir heben eine Stielnote um eine Stufe vom 2. Zwischenraum aus aufwärts. Die Kinder sehen, dass die Note jetzt ihren Platz auf der 3. Linie eingenommen hat. Sie begreifen durch diese Anschauung und fortlaufende Uebung im Singen das Prinzip der Wandernote, das solange angewandt wird, bis die Grundintervalle sicher geübt sind. Indem wir darauf gleichzeitig die 2., 3. und 4. Stielnote bewegen, sind wir in der Eage, 2- und mehrstimmige Gesänge vorzubereiten. Vor der Einübung eines Liedes heben wir die schwierigen Intervalle und Akkordfolgen mit Hilfe der Stielnoten heraus und bringen sie auf diese Weise zur Sicherheit. Von Schülerhand entsteht dann auf der Rückseite der Tafel der einzuübende Satz, der nun ohne weiteres gesungen wird.

Schon nach mehreren Wochen erlangen die Kinder eine eminente Sicherheit im Treffen von Intervallen, in der Reinheit der Intonation, im Analysieren der Melodie und in den theoretischen Grundlagen des Gesanges. Der ganze Betrieb des Gesangsunterrichts hat damit aufgehört, ein imitativer zu sein. Er regt dauernd das Vergleichen und Nachdenken an, und degradiert nicht, wie bisher, die Schüler zu „Starmätzen oder Gimpeln".

Neu-Weissensee. Richard Leuenberg.

Mitteilungen.

Einige Worte über die gleichmässige Ausbildung der Hände von erziehlichem Standpunkte aus.

Auch in Deutschland ist es keineswegs unbekannt geblieben, dass man namentlich in England und Amerika schon seit längerer Zeit die gleichmässige Ausbildung beider menschlichen Hände als eine wichtige Grundlage moderner Erziehung betrachtet. Besonders beachtenswert erscheint nun aber die Tatsache, dass sich gegenwärtig in England eine Gesellschaft, deren Sekretär John Jackson ist, gebildet hat, welche diese Erkenntnis als Prinzip zu einem neuen pädagogischen System benutzen und ernstlich durchführen will. So hat denn Jackson damit begonnen, Schülerschreibhefte zu entwerfen, deren Seiten abwechselnd für die linke und die rechte Hand gebraucht werden. Die im Laufe der Zeit mit dem geschilderten Verfahren erzielten Resultate waren so bedeutend, dass man in vielen Schulen nach diesem System unterrichtete und noch immerfort unterrichtet. Es zeigte sich, dass das mit der linken Hand Geschriebene namentlich bei sehr jungen Schülern ebenso gut war wie das mit der rechten Hand Geschriebene; mithin ist der Beweis erbracht, dass die Natur beide Hände gleichmässig vom Menschen gebraucht wissen will. Dabei ist zu beachten, dass die beidseitige Schrift steil und nicht schräg ist und dass, da zunächst nur dahin gestrebt wird, beide Hände gleichmässig auszubilden, nicht etwa gleichzeitig mit der linken und rechten Hand von den Schülern geschrieben wird. Aus Arbeiten, welche beide Hände gleichzeitig ausführten, hat man mit Recht geschlossen, dass die beiden Hirnlappen unabhängig von einander in Tätigkeit sind. So ist es vorgekommen, dass Mädchen zwei Briefe gleichzeitig, einen an den jedesmaligen Vater und einen ganz anderen an die betreffende Mutter schrieben oder mit der einen Hand schrieben und zeichneten, mit der anderen aber rechneten. Hierzu bemerkt Jackson, dass letzteres durchaus nichts Wunderbares sei, vielmehr von jedem leicht ausgeführt werden könne; viel komplizierter dagegen sei die so häufig anzutreffende Erscheinung, dass jemand singt und sich dazu auf dem Klavier begleitet.

Wir begnügen uns für heute damit, einige Urteile von Sachkennern an dieser Stelle zu veröffentlichen. John Jackson berichtet ausser dem bereits Angeführten Folgendes: Die gleichmässige Geschicklichkeit im Gebrauch beider Hände wird einer der grössten Fortschritte in der Erziehung sein, den man in den letzten 25 Jahren gemacht hat. Die beiden Hälften des Gehirns arbeiten unabhängig.

Die linke beherrscht die rechte Hand und die rechte Hälfte die linke. Bei richtiger Ausbildung kann jeder Mensch sogar zwei Dinge zugleich tun, z. B. zwei verschiedene Briefe gleichzeitig schreiben. Unsere Gesellschaft will die Geschicklichkeit im Gebrauch beider Hände zu einem wesentlichen Zug der Erziehung machen; es ist aber natürlich nicht das Hauptziel, dass man zwei Dinge zugleich tun kann, sondern man will dadurch die allgemeinen Fähigkeiten entwickeln. Getrennt ausgebildet, werden die Hälften des Gehirns und die Hände einen viel höheren Stand der Entwicklung als jetzt erreichen, und vereint gebraucht, werden die geistigen Kräfte sehr erhöht werden. Je besser die beiden Hirnlappen sich gleichzeitig auf zwei Gegenstände richten können, um so besser können sie ihre vereinten Kräfte auch auf einen Gegenstand konzentrieren. — Ueber die Vorteile der Beidseitigkeit bemerkt Dr. med. Noble Smith: Chirurgen und Aerzte, die besonders die körperliche und geistige Entwicklung wachsender Kinder studieren, haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die Annahme schlechter Haltung verhindert werden muss; aber es ist eine schwere Aufgabe, die einseitigen Neigungen rechtsseitiger Schüler zu überwinden. Durch die Beidseitigkeit wird aber nicht nur der Körper gleichmässig entwickelt, sondern auch das Gehirn und alle anderen grossen Funktionszentren. Ich glaube, dass die Beidseitigkeit mehr dazu beitragen wird, körperliche Ungestaltetheit zu verhindern, als alle Körperbewegungen, und dass sie auch dahin wirkt die bereits erzeugten Ungestaltetheitcn zu verbessern.

Schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass zu der neugebildeten Gesellschaft auch General Baden-Powell, der selbst beidseitig ist und, als er an der rechten Hand verwundet war, ebenso leicht mit der linken schrieb, gehört.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Ueber die erzieherische Bedeutung des Phonographen.

Seit einem Jahre sind in der amerikanischen Scranton School of Correspondence bereits mehr als 20000 Schüler mit Hilfe des Phonographen im Französischen, Englischen, Deutschen und Spanischen unterrichtet, wogegen derartige Unterweisungen im Italienischen, wenigstens bis jetzt, wenig begehrt sind. Ueber dieses Unterrichtsverfahren berichtet der New-Yorker Vertreter des Instituts H. D. Judd u. a., dass jedes Kind oder jeder Erwachsene mit Durchschnittsbefähigung in höchstens einem Jahre jede der an der Anstalt gelehrten Sprachen fliessend sprechen lernen kann. Den Gedanken, den Phonographen beim Sprachunterricht zu verwenden, hegte zuerst einer der Lehrer der Schule schon vor mehreren Jahren, doch stiess die Ausführung auf Schwierigkeiten, da man ein Wort oder einen Satz nicht beliebig oft auf der Walze wiederholen konnte, ohne dieselbe ganz abzurollen. Nach zahlreichen stets misslungenen Versuchen erfand der betreffende Lehrer ein kleines zum Wiederholen geeignetes Instrument, mit dessen Hilfe jeder durch Berührung eines kleinen Hebels ein Wort oder einen Satz, so oft er will, durchgehen kann. Auch wurden anstatt der gewöhnlichen sich leicht abnutzenden Wachswalzen in sehr hartes Wachs modellierte Zylinder gebraucht, sodass bei ihrer überaus sorgfältigen Ausführung der Klang vollkommen wiedergegeben wird. Dazu kommt, dass die Membrane mit einer Erfindung, die den Ton gleichzeitig zu beiden Ohren trägt, versehen ist, auch der Schüler während der Stunde ein Kopfband trägt, sodass er beim Zuhören die

Hände frei hat, um das Lehrbuch zu halten und das Instrument zu handhaben. Im Laufe der Zeit wurde noch ein Klangabänderer erfunden, mittels dessen man die wiedergegebene Stimme zu einem Flüstern zu reduzieren oder fast zu einem Geschrei zu erheben vermag. Der Schüler ist nun imstande mit einem kleinen Stabe die Klangfülle so zu regeln, wie sie ihm am geeignetsten erscheint, wobei der Ton so lange unverändert bleibt, bis der Abänderer nicht wieder berührt wird. Jeder Schüler, ob in New-York oder auswärts wohnhaft, erhält einen Phonographen mit 25 Walzen, von denen jede eine vollständige Lehrstunde umfasst. Zur Aufnahme der Aussprache des Schülers liefert die Schule zwölf leere Walzen und der Schüler spricht, sobald die leere Walze richtig eingesetzt ist, in der Sprache, die er gerade lernt, hinein, nimmt dann die Walze heraus und schickt sie in einem eigens für den Zweck angefertigten Behälter nach Scranton. Wenn die Walze nun in das Institut gelangt, in dem 1800 Lehrer nur mit der Verbesserung der Uebungen beschäftigt sind, so wird sie auf eine Maschine gesetzt und der Lehrer hört auf diese Weise die Unterhaltung und Aussprache des Schülers mit Aufmerksamkeit an, macht sich dabei auch Notizen über etwaige Fehler des Lernenden in der Aussprache und deren künftige Abstellung, welche dem letzteren mit der nächsten Post brieflich übermittelt werden.

Man könnte sich nun fragen, welchen etwaigen besonderen Vorteil dies Verfahren dem Schüler gewährt. Als Antwort möge die bereits feststehende Tatsache dienen, dass der Unterricht mittels eines Phonographen sich für nervöse, leicht verlegene und mit einem schlechten Gedächtnis behaftete Leute, die namentlich die Aussprache leicht vergessen, recht gut eignet, zumal die Maschine immer wiederholt. Wird ein Schalltrichter angebracht, so kann auch eine Klasse von 15 bis 20 Schülern gleichzeitig unterrichtet werden.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Schulkinder bezweckt eine für weitere Kreise beachtenswerte Verfügung, die kürzlich von der Regierung in Minden an sämtliche Landräte, Kreisärzte und Kreisschulinspektoren des Bezirks erlassen worden ist. Gegen ansteckende Krankheiten und sonstige Leiden, deren Entstehung durch den Schulbesuch begünstigt werden kann, soll tunlichster Schutz gewährt werden. Auf Reinlichkeit und Sauberkeit der Schulkinder sowohl in Bezug auf die Kleidung als auch den Körper ist sorgsam acht zu geben; die häufige Benutzung von Badegelegenheit ist den Kindern dringend zu empfehlen. Wo Schulbrausebäder vorhanden sind, haben die Lehrpersonen auf ihre regelmässige Anwendung durch die Schulkinder hinzuwirken und die Verabfolgung persönlich zu überwachen. Auf das Geradesitzen der Kinder, besonders beim Schreiben, ist mehr als bisher zu achten; beim Sitzen ist nicht nur das Anlehnen zu gestatten, sondern als Regel zu behandeln. Die Verfügung enthält weiterhin genaue Anordnungen betreffs Reinhaltung der Schulräume, ausreichender Lüftung, Beleuchtung und Erwärmung. Die Trinkwasserversorgung der Schulkinder soll in jeder Hinsicht einwandfrei sein. Die Regierung gibt in der Verfügung ihre Absicht kund, von sämtlichen auf die Schulgesundheitspflege bezüglichen Bestimmungen einen Sonderabdruck anfertigen zu lassen und sowohl den nachgeordneten Schulbehörden,

als auch jeder Lehrperson davon ein Exemplar zuzustellen. Auch ist geplant, eine kurzgefasste, für Kinder verständliche Zusammenstellung der wichtigsten Grundsätze der Schulgesundheitspflege in Plakatform in jedem Schulzimmer anbringen zu lassen.

Hilfsschulen für die geistig mangelhaft begabten Kinder.

Die „Fortbildungsschulkorrespondenz" gibt folgende verdienstliche Anregung: Alle grösseren Gemeinden unseres Vaterlandes haben im Laufe der letzten Jahre sogenannte Hilfsschulen für die geistig mangelhaft begabten Kinder eingerichtet, in welchen diese soviel wie möglich für ihr späteres Leben mit dem elementarsten Wissen und Können vorbereitet werden. Nach ihrer Entlassung aus der Volksschule werden diese bedauernswerten Kinder der Fortbildungsschule überwiesen. Es liegt in der Natur der Sache, dass sie dem Unterrichte dieser Anstalten nicht zu folgen vermögen und vielfach die Zielscheibe des unzarten Spottes ihrer Mitschüler, immer aber ein Hindernis für die erfolgreiche Arbeit der Klasse werden. Manche Gemeinden haben infolgedessen die Zöglinge der Hilfsschulen grundsätzlich vom Besuche der Fortbildungsschule entbunden. Wir halten diesen Weg, so verständlich er auch ist, nicht für richtig; denn diese armen Kinder haben in der Schule nur das Mindestmass geistiger Güter eingeheimst. Wird nichts zu seiner Erhaltung und Vervollständigung getan, so werden die Kinder binnen kurzer Zeit alles Wissen und Können verlieren, was ihnen mühsam in sorgfältiger Arbeit beigebracht worden ist. Diese Schüler bedürfen also nach ihrer Entlassung aus der Volksschule unbedingt eines weiteren Unterrichtes. Ihn in der für normale junge Menschen bestimmten Fortbildungsschule zu suchen, ist aber natürlicherweise ausgeschlossen. Aus diesem Grunde dürfte es dringend geboten sein, mit jeder Hilfsschule eine eigene Fortbildungsschule zu verbinden, in der die geistig zurückgebliebenen Kinder eine weitere Pflege ihrer geringen Fassungskraft erhalten, nicht nur um das geringe Mass von Kenntnissen und Fertigkeiten ihnen zu erhalten, sondern auch, um sie mit den Anforderungen des praktischen Lebens vertrauter zu machen. Es hat noch keine einzige der vielen deutschen Hilfsschulen in solcher Weise für ihre Zöglinge Sorge getragen. Wir geben uns deshalb gern der Hoffnung hin, dass diese Anregung der Frage in den massgebenden Kreisen zu einer wohlwollenden Prüfung derselben führen wird. Allein, man kann sich nicht verhehlen, dass die an und für sich sehr dankenswerte Anregung sich nicht so leicht in eine greifbare Tat wird umsetzen können. Einmal stehen der Errichtung von Elementarschulen schon vielfach sehr grosse örtliche Schwierigkeiten gegenüber. Kleinere Städte werden nur selten in der Lage sein, solche Hilfsklassen zu errichten, von den Dorfschulen garnicht zu reden. Eine weitere Schwierigkeit bietet die Natur der armen, geistig minderwertigen Zöglinge dar. Mit der Errichtung von Fortbildungsschulen an sich ist es nicht getan. Für diese geistig minderwertigen Kinder kommt es in den weitaus meisten Fällen garnicht darauf an, ihnen das mühsam in ihren Hilfsschulen Erlernte nochmals in der Fortbildungshilfsschule einzutrichtern. Vielmehr muss dies Ziel unseres Erachtens darauf gerichtet werden, derartigen heranwachsenden Wesen gewisse leicht begreifliche mechanische Handfertigkeiten beizubringen, die sie in Stand setzen, ihre Zeit nach dem

Masse der ihnen innewohnenden Fähigkeiten nützlich zu verwenden. Derartige Schulen zu errichten, wäre unter Umständen Sache der Kreise, der Kommunalverbände oder der Provinzialräte. (Berliner Tageblatt.)

Wie soll man ein Kind gewöhnen, die Tiere zu lieben?

Jedes Kind ist, sobald es überhaupt zu sehen und zu hören im stande ist, sehr aufmerksam auf alles, was vorgeht. Lange bevor es sprechen und gehen kann, betrachtet es die Handlungen und den Gesichtsausdruck der Personen seiner Umgebung genau, um ihnen zu gefallen, sich ihnen dankbar zu erweisen oder ihnen nachzuahmen, da es seine Abhängigkeit von seiner Umgebung fühlt. Daher sollte es nie hören und sehen müssen, dass ein Tier oder ein Mensch grob angeschrieen, lieblos beiseite gestossen oder gar geschlagen wird; sondern im Gegenteil sollte es stets nur freundliche und liebevolle Handlungen sehen und hören; und es versteht sich, dass ihm selbst auch jede Plage erspart werden sollte. Man soll es weder Hunger noch Durst, weder Nässe noch Kälte leiden lassen, und soll ihm den nötigen Schlaf ungestört gönnen. Sobald es anfängt, einer Beschäftigung zu bedürfen, was etwa im vierten Monat der Fall ist, muss man ihm dergleichen (je nach dem Alter immer besser entwickelt) verschaffen, Während zuerst eine Klapper genügt, kann das Kind mit 8 Monaten schon mit Bausteinen kleine Versuche machen, an denen es Freude hat. In diesem Alter wird es auch schon mit Tieren spielen wollen, was man eine kleine Weile gern gestatten kann, damit aber sofort ein Ende machen muss, wenn das Kind dem Tiere (vielleicht unbedachtsam) wehtut, es an Ohren und Schwanz zerrt und dergleichen. Auch ist im Augenblick der bösen Tat ein tüchtiger Schlag auf die schuldige kleine Hand ganz angebracht. Ein kleiner Schreck kann da garnicht schaden und mahnt am besten von Wiederholung ab, besonders, wenn man dann das Spielen mit dem Tiere für längere Zeit ganz verhindert. Man soll das Kind eben merken lassen, dass man sein Tun missbilligt, und es nicht dulden will, weil es hässlich ist. Von eigentlicher Strafe darf jedoch keine Rede sein; da nicht Erbitterung, sondern bessere Einsicht erzeugt werden soll.

Hiernach steht es fest, dass ein Kind, welches mit 3 Jahren ein Vergnügen daran findet, irgend ein Tier zu quälen, dazu von seiner Umgebung (entweder durch schlechtes Beispiel, oder durch Unachtsamkeit) angeleitet worden ist und folglich nur durch ein besseres Beispiel und richtige Beschäftigung entwöhnt werden kann, aber keineswegs durch Hunger oder Prügel; da solche Strafen immer nur als Ungerechtigkeit empfunden werden und also nur schaden können.

Dass es noch so viele arbarmungslose Menschen gibt, beweist am besten, wie verkehrt sie von ihrer frühesten Kindheit an behandelt worden sind. Wer in jeder Weise mit Liebe und Freundlichkeit zu friedlicher Beschäftigung gewöhnt ist, hat später einen wahren Abscheu vor allen Gewalttätigkeiten, die irgend einem lebenden Wesen Schmerzen bereiten können. Also muss ein dreijähriges Kind, wenn es richtig behandelt wurde, schon zur Liebe und Güte gegen Tiere und Menschen gewöhnt sein.

J. Engell-Günther. (Zürcher Blätter für Tierschutz.)

Verhalten des Lehrpersonals bei Unfällen von Schulkindern.

Neuerdings ist eine amtliche Verfügung über das Verhalten des Lehrpersonals bei Unfällen von Schulkindern ergangen. Unterm 4. November 1879 war angeordnet worden, dass über aussergewönliche Vorfälle, insbesondere Verletzungen von Schulkindern, Unglücksfälle und dergleichen, die sich etwa in der Schule ereignen sollten, sofort uud unaufgefordert dem zuständigen Stadtschulinspektor zu berichten ist. In Ergänzung dieser Verfügung erlässt jetzt die städtische Schuldeputation hier an die Rektoren der hiesigen Gemeindeschulen noch eine Rundverfügung, worin sie die Rektoren veranlasst, bei Unfällen von Schulkindern das erste Augenmerk auf die Untersuchung des verletzten Kindes durch den Schularzt oder die Rettungsgesellschaft zu richten. Das dem Rektor unterstellte Lehrpersonal soll von diesem angewiesen werden, ihm jeden Unfall, durch den das Befinden eines Kindes auch nur einigermaassen beeinträchtigt erscheint, ohne allen Verzug zu melden, damit seitens des Rektors gegebenenfalls mit grösster Schleunigkeit die geeigneten Schritte getan werden können. Die städtische Schuldeputation spricht die Erwartung aus, dass die Rektoren sich dauernd über die Art und Weise, wie die ärztliche Untersuchung sich am leichtesten herbeiführen lässt, unterrichtet halten.

(Medizin. Reform.)

Für vermehrte Kinderarbeit in der Landwirtschaft

tritt die Landwirtschaftskammer für die Provinz Westpreussen in ihrem Jahresbericht für 1903 ein. Der Arbeitermangel in der Provinz ist infolge der bedeutenden Abwanderungen trotz Steigerung der Löhne und des Deputats noch immer erheblich. Es wird namentlich geklagt, dass die polnischen Arbeiter vielfach kontraktbrüchig werden. Durch Einführung von Maschinen sowie durch Bezug von Arbeitern aus Russisch-Polen könne aber der Arbeitermangel noch lange nicht beseitigt werden. Die Arbeiter lassen sich zwar im Osten anlernen, wandern aber, sobald sie in der Akkordarbeit erst mitkommen können, sofort nach dem Westen ab, sodass im Osten nach Ansicht der Landwirtschaftskammer nur Stümper, ältere Leute und schwangere Frauen zurückbleiben. Die Arbeitgeber selbst hätten indess noch nicht alle Mittel erschöpft, um die Arbeiterkalamität zu überwinden. So müssten sie zum Beispiel die Kinder mehr zur Arbeit heranziehen und wenigstens in der Ernte im Akkord arbeiten lassen. Soweit die Jahresberichte der Landwirtskammern für 1903 vorliegen, ist die für Westpreussen bis jetzt die einzige, die zur Verminderung der Leutenot eine Vermehrung der Kinderarbeit empfiehlt. Ganz abgesehen vom sozialpolitischen Gesichtspunkt, der gegen die Anwendung dieses Mittels spricht, würde ein Zwang in dieser Richtung nur dazu beitragen, die Abwanderung von Arbeiterfamilien nach der Industrie noch zu vermehren, die Arbeitgeber in der Landwirtschafft kämen vom Regen in die Traufe. Nachdem man soeben erst die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben gesetzlich eingeschränkt hat, kann man in der Landwirtschaft unmöglich den entgegengesetzten Weg einschlagen. (Berliner Tageblatt.)

Berliner Fröbel-Verein (Korporation).

Zur Förderung der Fröbelschen Erziehungsweise in Haus und Schule veranstaltet der Vorstand in dem kommenden Wintermonaten wieder einen

Kursus für Mütter, Lehrer und Lehrerinnen.

Er wird in kurzen Vorträgen über die Fröbelschen Beschäftigungsmittel, verbunden mit praktischen Uebungen, bestehen und zur Aussprache über wichtige Erziehungsfragen Gelegenheit geben. Der Kursus findet Freitags nachm. 5—7 Uhr in den Räumen des Kindergärtnerinnen-Seminars S., Wilmsstr. 10 pt. (an der Bärwaldbrücke) statt (Hochbahnstation: Prinzenstrasse).

Die Reihenfolge wird sein:

1904. 1. Freitag, 14. Oktober: Einleitender Vortrag von Herrn Schulrat Stier. — Stäbchenlegen – Frl. Lehmann, Kindergärtnerin.
2. Freitag, 21. Oktober: Falten — Frl. G. Pappenheim, Kindergärtnerin.
3. Freitag, 28. Dktober: Flechten — Frl. Pfleiderer, Kindergärtnerin.
4. Freitag, 4. November: Zeichnen und Malen — Herr Oberlehrer Dr. K. Pappenheim.
5. Freitag, 11. November: Ausnähen — Frl. Büttner, Kindergärtnerin.
6. Freitag, 18. November: Christbaumschmuck — Frl. Lehmann.
7. Freitag, 25. November: Besprechung von Kinderfehlern. Diskussion.
8. Freitag, 2. Dezember: Spiel- und Beschäftigungsstunde mit Kindern vom 3. Jahre an.

1905. 9. Freitag, 6. Januar: Rohrkorbflechten — Frl. A. Pappenheim, Kindergärtnerin.
10. Freitag, 13. Januar: Des Kindes erstes Spiel — Frl. Zehrfeld, Kindergärtnerin.
11. Freitag, 20. Januar: Baukasten – Frl. Zehrfeld.
12. Freitag, 27. Januar: Tonmodellieren – Frl. G. Pappenheim.
18. Freitag, 3. Februar: Beschäftigung am Sandtisch — Frl. A. Pappenheim, Kindergärtnerin.
14. Freitag, 10. Februar: Hand- und Fingerspiele (nach Fröbels Mutter- und Koseliedern) — Frl. Zehrfeld.
15. Freitag, 17. Februar: Ueber Kunst-Erziehung u. andere Erziehungsfragen. Diskussion.
16. Freitag, 24. Februar: Spiel- u. Beschäftigungsstunde mit Kindern vom 3. Jahre an.

Eintrittskarten zum ganzen Kursus für 8 M., zum halben Kursus für 5 M., zum Einzelvortrag für 1 M. sind im Vereinsbureau, Johanniterstr. 19II., 3–6 Uhr, und an der Abendkasse zu haben.

Die Vorträge geben Lehrern und Lehrerinnen einen Einblick in die für Elementar-Unterricht und für Hilfsklassen anwendbaren Fröbelschen Bildungsmittel.

Die Beschäftigungsmittel für die einzelnen Nachmittage werden bei den Unterrichtsstunden zum Selbstkostenpreise abgegeben.

Wir laden ergebenst Lehrer und Lehrerinnen, besonders an Hilfsklassen unterrichtende, zum unentgeltlichen Besuch des Kursus ein. Anmeldung bis 11. Oktober Johanniterstr. 19II. (3–6 Uhr.)

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

A. Allgemeine Psychologie.

d. Besondere Zustände des Seelenlebens (Schlaf, Hypnose, Neuro- und Psychopathologie), Individual-, Sozial- und Tierpsychologie.

Fortsetzung.

1264. Teumin, S.: Topographisch- anthropometrische Untersuchungen über die Proportionsverhältnisse des weiblichen Körpers. Archiv für Anthropologie, Braunschweig, 27. B., S. 379—432.

1265. Thoma, F.: Die Sprache der Affen. Natur und Glaube, S. 20—23, 44—46.

1266. Thomas, J. W.: Intuitive Suggestion: A New Theory of the Evolution of Mind. London, New York und Bombay, Longmans, Green, 1901, Pp. X + 160.

1267. Thomas, N.: Fragebogen über Tieraberglauben. Mitteilungen aus der Brüdergemeinde, 30. Bd. Sitz.-Ber. 202. auch: Brandenburgia, 9. J. S. 247.— Alemannia, N. F. 1, S. 260—262.

1268. Thorndike, E. L.: The Evolution of the Human Intellect. Pop. Sci. Mo., 1901, LX, 58—65.

1269. Thorndike, E. L.: The Mental Life of the Monkeys. Psychol. Rev., Monog. Suppl. No. 15, 1901. Pp. 57.

1270. Thorndike, E. L.: The Intelligence of Monkeys. Pop. Sci. Mo., 1901, LIX, 273—279.

1271. Trbojevic, D.: Die Grundbegriffe der Ethik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 85—121. — Dass. Sep. 37 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

1272. Trenaunay, P.: Recherches pathogéniques sur le rêve prolongé, etc. (Thèse.) Paris, 1901.

1273. Triplett, N.: The Educability of the Perch. Amer. J. of Psychol., 1901, XII, 354—360.

1274. Trouessart. Pratiques d'hygiène chez les animaux. Bull. Soc. Zool. de France, 1901, XXVI, 10—21.

1275. Türck, H.: Der geniale Mensch. 5. Aufl. 422 S. Berlin 1901. Fr. Dümmler's Verl.

1276. Valentin, P.: Psychothérapie et logothérapie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 664—666.

1277. Vaschide. L'hypnose chez les grenouilles. La Nature, 1901, XXIX, 385—386.

1278. Vaschide, N.: Contribution à la séméiologie du rêve. Gazette des hospitaux, Nr. 59. 1901.

1279. Vaschide und Meunier. Projection du rêve dans l'état de veille. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV, 38—49.

1280. Vaschide et Piéron: La psychologie du rêve. Paris, 1901.

1281. Vaschide et Piéron: Le rêve prophétique dans les croyances et les traditions des peuples sauvages. Bull. Soc. d'Anthropol. Paris, 1901, 5e S, II, 193—205.

1282. Vaschide et Piéron. Valeur prophétique du rêve. La Revue, 1901, XXXVII, 630—650.

1283. Vaschide et Piéron. Valeur symptomatologique du rêve. Gaz. des Hôp., 1901, LXXIV, 913-916.

1284. Vaschide et Piéron. Contribution à la séméiologie des rêves. Bull. Soc. d'Anthropol. de Paris, 5e S, 1901, II, 293—299. Gaz. des Hôp., 1901, LXXIV, 569—571.

1285. Vaschide, N., et Piéron H. La valeur séméiologique du rêve. Rev. Scient, 4e S., 1901, XV, 385—398, 427—429.

1286. Vaschide, N., et Piéron, H. The Symptomatic Value of Dreams, from the Standpoint of the Mental State on the Eve of Onset of Circular Insanity. J. of Ment. Pathol., 1901, I, 72—77.

1287. Vaschide, N., et Piéron, H. Prophetic Dreams in Greek and Roman Antiquity. Monist, 1901, XI, 161—194.

1288. Vaschide, N., et Cl. Vurpas. Rercherches sur les troubles psychologiques consécutifs à des hallucinations provoqueés. Aroh. de neurol., 1901, XII, 2e S., 69.

1289. Vater, Instinkt oder Verstand? Deutsche Jägerzeitung, 38. B. S. 301.

1290. Verrall, Mme. Note sur des phénomènes chez une sensitive. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 725—733.

1291. Viehmeyer, H.: Beobachtungen über das Zurückfinden von Ameisen zu ihrem Neste. Gaea, Natur u. Leben, S. 117—119.

1292. Vogel, W.: Ansichten über den Traum. Die Wahrheit, S. 58—65.

1293. Vogt, O.: Valeur de l'hypnotisme comme moyen d'investigation psychologique. Rev. de l'Hypnot. expér. et thérap., 1900, XV, 140—149.

1294. Vogt, O.: Contre le spiritisme. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 656—663.

1295. Voisin, J.: Des représentations mentales et des hallucinations visuelles et auditives posthypnotiques conscientes chez les personnes ayant subi le traitement hypnothérapique. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 65—66.

1296. Wagner, F. v. Von den Spielen der Tiere. Biol. Centralbl., 1901, XXI, 329—336.

1297. Walker, W. H.: The development of the doctrine of personality in modern philosophy. Part 1. Diss. Strassburg 1899. 80 S.

1298. Waruschkin, A.: Ueber die Profilirung des Gesichtsschädels. Horizontale Messungen am Gesichtsschädel. Diss. München 1899. 76 S.

1299. Wasmann, E.: Zum Orientierungsvermögen der Ameisen. Allgemeine Ztschrft. f. Entomologie, S. 19, 41. Gaea, Natur und Leben, S. 361—366.

1300. Wegener, H.: Die psychischen Fähigkeiten der Tiere. Ztsch. f. päd. Psychol., 1900, II, 383—398, 457—480.

1301. Weishaupt, A.: Selbstkenntnis, ihre Hindernisse und Vorteile. Das Wort, S. 201—207, 241—254, 281—286, 321—333, 401—411, 442—451.

1302. Wentscher, M.: Das Problem der Willensfreiheit bei Lotze. Halle, M. Niemeyer, 1902, 46 S.

1303. Wentscher, M.: Ethik. 1. Tl. 368 S. Leipzig 1902, J. A. Barth.

1304. Wilser, L.: Rasse und Sprache. Naturwissenschaftliche Wochenschrift, N. F. S. 133—136.

1305. Wissler, C.: The Correlation of Mental and Physical Tests. Psychol. Rev., Monog. Suppl., No. 16. 1901. Pp. 62.

1306. Woltmann, L.: Die Begründung der Moral. Socialistische Monatshefte, J. 1900, S. 718—724.

1307. Wundt, W.: Ethics. Vol. III. The Principles of Morality and the Departments of the Moral Life. London, Sonnenschein; New York, Macmillan Co., 1901. Pp. XII + 308.

1308. Xénopol. Race et milieu. Rev. Synthèse Hist., 1901, I, 254—264.

1309. Zemmrich, J.: Vererbung körperlicher und geistiger Rassenmerkmale in Norwegen (nach A. M. Hansen.) Beilage zur Allgemeinen Zeitung, No. 30.

B. Specielle Kinderpsychologie.

a. Psychologie der Kindheit im allgemeinen (ausschl. der Schulzeit).

1310. Ammon, D.: Die Graphologie (Handschriften-Deutung) u. ihre Bedeutung f. die Charakterbildung, Jugend- u. Selbsterziehung sowie für das praktische Leben. 96 S. Leipzig 1901, A. Strauch.

1311. Baar, Studien zur Frage der intellektuellen Ausbildung. Ein Beitrag zur Orientierung. Progr. Hechingen 1900, 96 S.

1312. Bagley, W. Ch.: On the Correlation of Mental and Motor Ability in School Children. Am. Journ. of Psych. XII (2), S. 193—205. 1901.

1315. Bellei, G.: Intorno alla capacità intellettuale di ragazzi e ragazze che frequentano la 5ª classe elementare. Riv. Sperim. di Freniat. 1901, XXVII, 446—455.

1316. Belot. Dessins d'enfants. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, I, 50—59.

1317. Besnard, A.: Dessins d'enfants. Revue Universelle, 1901, I, 817—823.

1318. Binet, A.: Recherches de céphalométrie sur 60 enfants d'élite et arriérés des écoles primaires de Paris. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 412—429.

1319. Binet, A.: Recherches complémentaires de céphalométrie sur 100 enfants d'intelligence inégale, choisis dans les écoles primaires du département de Seine-et-Marne. Année Psychol, 1900 (1901), VII, 375—402.

1320. Binet, A.: Recherches préliminaires de céphalométrie sur 59 enfants d'intelligence inégale, choisis dans les écoles primaires de Paris. Année Psychol, 1900 (1901), VII, 369—374.

1321. Binet, A.: Recherches de céphalométrie sur 26 enfants d'élite et arriérés des écoles primaires de Seine-et-Marne. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 403—411.

1322. Blum, E.: Die Pflege des Gemütes u. der Seele unserer Kinder. (15 S.) Aus: Populär-medicinische Hausbibliothek. 2. Bd. Leipzig 1901, O. Borggold.

1323. Boubier, A. M.: Les jeux de l'enfant pendant la classe. Arch. de psychol. de la Suisse Romande I (1), 44 - 68. 1901.

1324. Bornemann, L.: Streit der Meinungen in Hamburg über sexuelle Belehrungen. Gesunde Jugend, S. 204—212.

1325. Boy, L.: Individualität — Originalität — Charakter — Persönlichkeit. Neue Bahnen, S. 649—657.

1326. Colozza, G. A.: Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Aus: Internationale Bibliothek f. Pädagogik u. deren Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Ch. Ufer. II. Bd. 272 S. Altenburg, Oscar Bonde.

1327. Crozier, J. B.: History of Intellectual Development on Lines of Modern Evolution. Vol. III. London, 1901. Pp. 372.

1328. Dohm, H.: Randglossen zur Schrift „über den physiologischen Schwachsinn des Weibes" von P. J. Möbius. Die Frauenbewegung, VII, S. 18—20, 26—28, 35—36.

1329. Douchez. Croissance des élèves d'une école professionnelle pendant l'année scolaire. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, I, 34—41.

1330. Ellis, H.: Geschlechtstrieb und Schamgefühl. Deutsch von Julia E. Kötscher. 2. Aufl. Würzburg, A. Stubers Verlag, 1901. 364 S.

1331. Ellis, H.: The Development of the Sexual Instinct. Alien. et Neurol. 1901, XXII, 500—521, 615—623.

1332. Engelmann. Rapport du développement mental au développement fonctionnel chez la jeune fille americaine. Analyse de 12000 cas de 1er menstruation. Ann. de Gynécol. et d'Obstét. 1901, LV, 30—44.

1333. Erdmann, B.: Die Psychologie des Kindes und die Schule. Bonn, Fr. Cohen, 1901, 51 S.

1334. Feld, O.: Das Kind als Künstler. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, III, S. 132—140.

1335. Féré, C.: Travail alternatif des deux mains. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 130—142.

1336. Ferriani. Amour chez les enfants. La Revue, 1901, XXXVIII, 257—264.

1337. Fornelli, N.: Getäuschte Erwartungen. Gedanken eines Schulmannes über das Seelenleben der Schüler. Deutsch von Prof. P. E. Lorenz. Die Kinderfehler, VI, (5 u. 6), 208—214, 241—258. 1901.

1338. Frenzel, Fr.: Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes. Die Kinderfehler, S. 25—33.

1339. Friedrich, J.: Die Ideale der Kinder. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, III, S. 38—64.

1340. Friedrichs, K.: Das Gewissen und seine Pflege. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 116—127.

1341. Gale, M. C. & H.: The Vocabularies of Two Children of one Family to Two and a Half Years of Age. Psychol. Stud. (Gale's), 1900, I, 70—117.

1342. Gedar, A.: Das Kind als Künstler. Revue franco-allemande, 5. B., S. 300—307.

1343. Gedar, A.: Die Kunst im Leben des Kindes. (Schluss.) Revue franco-allemande, 5. B., S. 327—335.

1344. Gerhardi.: Anschauung. Ztschrft. f. Schulgesundheitspflege, S. 3—16.

1345. Groos, K. (Baldwin, E. L. Trans., Baldwin J. M. pref.) The play of Man. New York, Appletons, 1901. Pp. IX + 412.

1346. Grosse, E. (Dirr, A. Trad., Marillier, L. introd.) Les debuts de l'art. Paris Alcan, 1901.

1347. Grossmann, M. P.: Resultate der Kinderforschung in den Chicagoer Schulen. Die Kinderfehler, S. 181—186, 229—233.

1348. Gurlitt, C.: Geschichte der Kunst. In 2 Bdn. 696 S. u. 792 S. Stuttgart 1902, A. Bergsträsser.

1349. Hagen, A. Die sexuelle Osphresiologie. Die Beziehungen des Geruchssinnes und der Gerüche zur menschlichen Geschlechtstätigkeit. (Stud. z. Gesch. d. menschl. Geschlechtslebens. Ergzgsbd.) Charlottenburg, H. Barsdorf, 1900. Pp. 290.

1350. Hancock, J. A. Observation of School Children. Pedag. Sem., 1901, VIII, 291—340.

1351. Haslbruner, K. Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine philosoph.-pädagog. Studie. Wien, H. Kirsch, 1901, VIII u. 107 S.

1352. Hemprich, K. Die Kinderpsychologie in ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer (1900). Pp. 42.

1353. Henig, A.: Das Kind als Künstler. Archiv für Buchgewerbe, S. 421—426.

1354. Henry, V.: Die Erziehung des Gedächtnisses. Untersuchungen aus dem Gebiete der experimentellen Psychologie. Wjestnik Wospit., Sept. u. Okt. 1900.

1355. Jaekel, V.: Die Natur der Frau. Anthropologische Studien. 301 S. Berlin-Charlottenburg, M. Hildebrandt. 1901.

1356. Jost, A.: Ein Beitrag zur Kenntnis unserer Phantasiebildung. Der Kyffhäuser, 3. J., S. 89—91.

1357. Kehrer, F.: Gewisse synchrone Nervenerscheinungen und cyklische Vorgänge in den Genitalien. Beiträge zur Geburtshilfe und Gynäkologie, S. 228—242. 1901.

1358. Kemsies, F.: Gedächtnisuntersuchungen an Schülern. Zeitschrift für pädadogische Psychologie, III, S. 171—182. 1901.

1359. Kiessling, E.: Die Kunst im Leben des Kindes. Börsenblatt für den deutschen Buchhandel, No. 237, 240, 252, 257. 1901.

1360. Korwan, A.: Altklugheit der Kinder. Die Kritik des öffentlichen Lebens, 16. Bd., S. 320—324. 1901.

1361. Kraitschek, G.: Die anthropologische Beschaffenheit der Landskroner Gymnasialjugend. Progr. Landskron 1901, 10 S.

1362. v. Kunowski, L.: Durch Kunst zum Leben. VI. Bd., Leipzig, 1901. E. Diederichs. VI. Gesetz, Freiheit u. Sittlichkeit des künstlerischen Schaffens. 221 S. 1901.

1363. Kupferschmid, A.: Amphidextrie als Erziehungsmittel. Hygieia, 14. J. S. 289—294. 1901.

1364. Lange, K.: Das Wesen der Kunst. Grundzüge einer realistischen Kunstlehre. 2 Bde. Berlin, Grote'sche Verlgsbchhdl. 1901. 405 u. 405 S.

1365. Lee, V.: Art and Usefulness. Contemp. Rev., 1901, LXXX, 362—374, 512—527.

1366. Letourneau, C.: La femme à travers les ages. Rev. de l'Ecole d'Anthropol., 1901, XI, 273—291.

1367. Lichtwark, A.: Die Seele und das Kunstwerk. Boecklinstudien. 2. Aufl. 60 S. Berlin 1901, B. u. P. Cassirer.

1368. Lobedan, H.: Das Kind als Künstler. Monatsschrift für Stadt und Land, S. 510—514. 1901.

1369. Lobedank.: Gedächtnis und Auswendiglernen. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 443—452. 1901.

1370. Lobsien, M.: Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Ztsch. f. Psychol., 1901, XXVII, 34—76.

1371. Lobsien, M.: Anregung zur Weiterentwicklung der Kinderpsychologie, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, S. 512—517. 1901.

1372. Loesersen., G.: Akustische Beweise für die Existenz des angeborenen musikalischen Talentes. Musikalisches Wochenblatt, No. 8—10. 1901.

1373. Loti, P. (Smith, C. F., Trans.) The Story of a Child. Boston, C. C. Birchard & Co., 1901. Pp. 304.

1374. Ludwig, H.: Kinderpsychologie aus der Quelle. Die Frau, 9. J., S. 70—79. 1901.

1375. Macy, J. A.: Tolstoi's Moral Theory of Art. Century Mag., 1901, LXII, 298—306.

1376. Marro, A.: La puberté chez l'homme et chez la femme. (trad. de l'italien.) Paris, Schleicher, 1901.

1377. Marschner, F.: Kants Bedeutung für die Musik-Aesthetik der Gegenwart. Kantstud., 1901, VI, 19—40, 206—243.

1378. Matagrin, A.: Essai sur l'esthétique de Lotze. 166 S. Paris, Alcan. 1901.

1379. di Mattei, E.: La sensibilità nei fanciulli in rapporto al sesso ed all'eta. Arch. di Psichiat., 1901, XXII, 207—229.

1380. Mc Ghee, Z.: A Study in the Play Life of some South Carolina Children. Pedag. Sem., 1900, VII, 459—478.

1381. Mielke, R.: Die Kunst im Leben des Kindes. Deutsche Zeitschrift, 14. J. 15. H., S. 478—480. 1901.

1382. Möbius, K.: Aesthetische Eigenschaften (betreffend Weichtiere). Archiv für Naturgeschichte, 67. B. Beih. S. 1—9. 1901.

1383. Möbius, P. J.: Ueber Kunst und Künstler. Leipzig, Barth. 1901. 206 S.

1384. Möbius, P. J.: 1. Ueber die Vererbung des dichterischen Talentes. 2. Die Vererbung des mimischen Talentes. Die Umschau, 1901 (5, 30).

1385. Möbius, P. J. (Mc Corn, A., Trans.) The Physiological Mental Weakness of Woman. Alien. et Neurol. 1901, XXII, 624—642.

1386. Möbius, P. J.: Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes (Samml. zwangl. Abh. a. d. Geb. d. Nerven- u. Geisteskrankheiten, herausg. v. K. Alt. Bd. 3, Heft 3.—2. Aufl.) 93 S. Halle a. S., C. Marhold, 1901.

1387. Moldzio, G.: Mein Kind. Seine körperliche und geistige Erziehung von der Geburt bis zum Eintritt in das Leben. Leipzig, Grieben, 1900, VI u. 98 S.

1388. Monroe, W. S.: Rights of Children: A Study in Juvenile Altruism. Pedag. Sem., 1900, VII, 132—137.
1389. Moore, K. C.: Comparative Observations on the Development of Movements Pedag. Sem., 1901, VIII, 231—238.
1390. Motchoulsky, A.: Quelques recherches sur les variations de la sensibilité cutanée sous l'influence de certaines causes physiologiques et pathologiques. Diss. Bern 1900, 39 S. 1901.
1391. Münch, W.: Das Seelenleben des Schulkindes. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, III, S. 448 455. 1901.
1392. Murigier, E.: Le rôle psychologique de la loi d'adaptation. Arch. d. Sci. Phys. et Nat., 1901, XI, 314.
1393. Netchaeff, A.: Zur Frage über Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 421—426. — Dass. Ztschr. f. Schulgesundheitspflege, S. 35—40.
1394. Pearson, K.: On the Inheritance of the Mental Characters in Man. Proc. Roy. Soc., 1901, LXIX, 153—156.
1395. Pfalz, Fr.: Ein Knabenleben vor 60 Jahren. Pädagogische Betrachtung eigener Erlebnisse. 146 S. Leipzig 1901, R. Wöpke.
1396. Philippe, J.: Premiers mouvements d'enfant. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 239—241.
1397. Piger, Fr. P.: Kinderreime und Kindersprache aus der Iglauer Sprachinsel. Zeitschrift des Vereins für österreichische Volkskunde, VI, 1. Suppl.-Heft. 1901.
1398. Pomezny, F.: Grazie und Grazien in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts. (Beitr. z. Aesth. 7.) Hamburg, 1900. Pp. VII+247.
1399. Preyer, W. (Schaefer, K. L., Bearb.) Die Seele des Kindes. (5. Aufl.) Leipzig, T. Grieben, 1900. Pp. 448.
1400. Ranschburg, P.: Apparat u. Methode zur Untersuchung des (optischen) Gedächtnisses für medizinische und paedagogisch-psychologische Zwecke. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. X (5), 321—333. 1901.
1401. Reimann, K.: Der Nachahmungstrieb und seine Behandlung durch Erzieher und Lehrer. 2. Aufl. Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten, Heft 21. Minden, A. Hufeland. 1901.
1402. Rein, W.: Ein Verein für Kinderforschung. Vom Fels zum Meer. 20. J., I, S. 273—275. 1901.
1403. Richet, C.: Note sur un cas remarquable de précocité musicale. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol, 1900 (1901), 93—99.
1404. Richmond, E.: The Mind of a Child. London u. New York, Longmans, Green & Co., 1901. Pp. 176.
1405. Richter, P.: Abstrakte Vorstellungen. Pädagogische Blätter f. Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten, S. 83—87, 113—125. 1901.
1406. Rohleder, H.: Vorlesungen über Sexualtrieb und Sexualleben des Menschen. Berlin, Fischer (H. Kornfeld), 1901. Pp. 194.
1407. Scheffler, K.: Das Kind als Künstler. Dekorative Kunst, 4 J., S. 295—307. 1901.
1408. Schliz, A.: Schulkinderuntersuchung zum Zweck der Rassenbestimmung nach Farbenkomplexion und primären Körpermerkmalen. Archiv für Anthropologie, 27. B., S. 191—210. 1901.

1409. Schmall, J.: Die Abhärtung der Willenskraft. 1.—4. Taus. 239 S. Wien 1901, Leipzig, E. Demme in Komm.

1410. Schmidkunz, H.: Seelenleben der Jugend. Pädagogisches Archiv für die Interessen des Realschulwesens, S. 478—495. 1901.

1411. Schroeder, F.: Ueber Kindersprache und Sprachgeschichte. Die Grenzboten, No. 22 und 23. 1901.

1412. Schuyten, M. C.: Het oorspronkelijk teekenen als bijdrage tot kinderanalyse. (English Summary: The Study of Original Child-Sketches as a Basis to Child-Analysis). Paedologish Jaarboek hrsg. v. Schuyten, II, S. 113—128. Antwerpen 1901.

1413. Sighele, S.: Zur Psychologie des Weibes. Magazin für Literatur No. 26. 1901.

1414. Simmel, G.: Zur Psychologie der Scham. Zeit, No. 371. 1901.

1415. Simon. Recherches céphalométriques sur les enfants arriérés de la colonie de Vaucluse. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 430—489.

1416. Sokolov, P.: L'individuation colorée. Rev. philos. 51 (1), 36—46. 1901.

1417. Sokolowski, E.: Die Kindererziehung in den ersten Lebensjahren, Paedag. und prophyl. Betrachtungen. Baltische Monatsschrift, S. 99—123. — Dass. Sep. 25 S. Riga, L. Hörschelmann. 1901.

1418. Spohr, W.: Vom künstlerischen Bilderbuch. Archiv für Buchgewerbe, S. 408 - 418. 1901.

1419. Spohr, W.: Das Kind als Künstler. Dokumente der Frauen, 5. B., S. 99-105. 1901.

1420. Straticò, A.: Il Potere d'Inibizione nella Fisio-Psicologia e nella Pedagogia. Messina, Tip. d'Amico, 1900. Pp. 35.

1421. Strohmayer, Stukenberg, W.: 1. Bericht über die Versammlung des Vereins für Kinderforschung am 2. und 3. VIII. 1901 in Jena. Die Kinderfehler, S. 219—229, 259—277. 1901.

1422. Stumpf, C.: Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, III, S. 419 — 447. 1901.

1423. Sydow, P.: Wie bewahren wir die Jugend in sittlicher Hinsicht? Hamburg. Schulzeitg., 1901, 20.

1424. Thorndike, E. L.: Notes on Child Study. (Columbia Univ. Contrib. to Philosophy, Vol. 8, Nos. 3—4.) New York, Macmillan Co., 1901. Pp. 157.

1425. Thorndike, E.: The Study of Children. (Teachers College Record.) New York, Columbia Univ. Press, 1901. Pp. 110.

1426. Tracy, F.: Psychology of Childhood. (5th ed.) Boston, D. C. Heath & Co., 1901. Pp. 186.

1427. Ufer, Chr. Ueber Kinderspiel und Kinderspielsachen. Kinderfehler VI (1), 1 - 13. 1901.

1428. Ufer, Chr. Das Studium des Kindes. Zeit, No. 350. 1901.

1429. Vaschide, N.: Recherches expérimentales sur l'imagination créatrice chez l'enfant. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 251—253.

1430. Vaschide, N., et Pelletier, M.: Contribution experimentale à l'étude des signes physiques de l'intelligence. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 551—553.

1431. Walther, F. O.: Ueber die psychische Kraft des Weibes. Zugleich eine Entgegnung auf die Broschüre „Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes" von P. J. Möbius. Psychische Studien, S. 227—236, 359 - 364. — Dass. Sep. 21 S. Leipzig, O. Mutze. 1901.

1432. Wilson, L. N.: Bibliography of Child Study for the year 1899. Pedag. Sem., 1900, VII, 526-556.
1433. Witzke, W.: Die pädagogische Bedeutung des Hypnotismus. Evangelisches Schulblatt etc., S. 422—425. 1901.
1434. Wolf, A.: Lebendige Bildung u. ihre wahren, ernsten Grundgesetze. Beitrag zur Volkserziehung. 160 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt.
1435. Wulckow, R.: Wie erzieht die Schule zum Schönen? Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 223—235. 1901.
1436. Wyer, J. I., Jr., & Lord, I. E. Bibliography of education for 1900. Educ. Rev., 1901, XXI, 382—421.
1437. Wolfert. Zur Entwickelung der Sprache des Kindes. Die Kinderfehler, VI (4), 176-180. 1901.
1438. Yokio, T.: Education in Japan. Int. J. of Ethics, 1901, XI, 187—199.
1439. Zur Kinderpsychologie. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung etc., S. 388—392, 438—441, 595—596. 1901.

b. Psychologie der Erziehung und des Unterrichts.

1440. Allen, E.: The Pedagogy of Myths in the Grades. Pedag. Sem., 1901, VIII, 258—277.
1441. Allievo, G.: Concetto generale della Storia della Pedagogia. Riv. Filos., 1901, IV, 292—307.
1442. Allin, A: Some Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Geography. Bull. of the Amer. Bureau of Geog., 1900, I, 301—308.
1443. Ament, W: Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Mit einer Einleitung: Logik der statistischen Methode. Schiller-Ziehen's Abh. aus d. Geb. paed. Psychol. IV (4), 59 S. 1901.
1444. Androwsky, M.: Die Aussprache des Deutschen. Organ d. Taubst.-Anst. in Deutschland, 1901, 47.
1445. Bach, J.: Ueber das Verhältnis von Arbeit u. Bildung. Gel. München 1899. 38 S. 1901.
1446. Bauch, E.: Sittlichkeit u. Volkserziehung. Vortrag. 36 S. Berlin 1901, Leipzig, H. G. Wallmann in Komm.
1447. Baumann: Pädagogische Psychologie auf der Schulkonferenz. Hochschul-Nachrichten, XI. Jhrg. Nr. 4. S. 76—78. — Dass. Paedag.-psychol. Stud., S. 41-46. 1901.
1448. Baumann, J.: Einführung in die Pädagogik. Geschichte der pädagogischen Theorien. Allgemeine Pädagogik. (Pädagog. Psychologie.) 2. Aufl. 124 S. Leipzig 1901, Veit & Co.
1449. Bautze, J.: Zur Ausbildung des Kunstverständnisses unserer Jugend. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 12. J. S. 237—240. 1901.
1450. Le Bon, G.: Les projets de réforme de l'enseignement. Rev. Philos., 1901, LII, 238—260.
1451. Compayré, G.: Herbert Spencer et l'éducation scientifique. Paris, P. Delaplane. Pp. 116.
1452. McCormack, T. J.: Brushwork and Inventional Drawing. Open Court, 1901, XV, 30-42.
1453. Credaro, L.: I Progressi della Pedagogia di G. F. Herbart. Riv. Filos., 1901, IV, 611—619.

1454. Dabney, J. P.: The Musical Basis of Verse: a Scientific Study of the Principles of Poetic Composition. London, New-York u. Bombay, Longmans, Green, 1901. Pg. XII + 269.

1455. Dahn, E.: Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. Kiel und Leipzig, Lipsius und Fischer, 1900. 164 S.

1456. Dewey, J.: The situation as regards the course of study. Educ. Rev., 1901, XXII, 26—49.

1457. De Dominicis, S.: Annata Pedagogica (1899-1900). Milano, Albrighi & Segati, 1901. Pp. 224.

1458. Dörpfeld, Frd. W.: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 1 Tl. Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. 7. Auflage. 171 S. Aus: Gesammelte Schriften. I. Bd. 1. Tl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1901.

1459. Dörpfeld, F. W.: Gesammelte Schriften. 1. Bd. 2. Tl. 1.: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 2. Tl.: Die schulgemässe Bildung der Begriffe. 4. Aufl. 47 S. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1901.

1460. Dresser, H. W.: Education and the Philosophical Ideal. New-York u. London, Putnams, 1900. Pp. V + 254.

1461. Edelheim, J.: Ueber den Begriff der „Sozial-Pädagogik". Die deutsche Schule, S. 525—536. 1901.

1462. Edelheim, J.: Die Aufgabe der Sozial-Pädagogik. Deutsche Worte, S. 289—302. 1901.

1463. Enriques, F.: Sulla spiegazione psicologica dei postulati della Geometria. Riv. Filos., 1901, IV, 171—195.

1464. Erdmann, B.: Die Psychologie des Kindes und die Schule. Bonn, F. Cohen. 1901. 51 S.

1465. Eucken, R.: The Philosophy of Friedrich Fröbel. Forum, 1900, XXX, 172—179.

1466. Fambri, G.: Psychophysische Methodik für den Unterricht fremder Sprachen. 54 S. Hermannstadt, J. Drotleff. 1901.

1467. Feit, P.: Einiges von der ästhetischen Ausbildung der Schüler. Progr. Breslau, 1901. 10 S.

1468. Fischer, H.: Ueber neuere Methoden zur Einführung ins Verständnis geographischer Karten. Zeitschrift für pädagog. Psychologie, S. 27—37. 1901.

1469. Fleischner, L.: Aufmerksamkeit der Schüler und die Mittel ihrer Förderung. Land- und forstwirtschaftliche Unterrichtszeitung, S. 1—14. 1901.

1470. Foerster, F. W.: Versuche in Moralunterricht. Ethische Kultur, No. 5, 9. 1901.

1471. Forbush, W. B.: The Boy Problem. A Study in Social Pedagogy. (2d ed.) Boston, Pilgrim Press, 1901. Pp. 194.

1472. Förster, Fr.: Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 41 S. Pädag. Magazin. Abhdlgn. v. Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Frdr. Mann. 172. Heft. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

1473. Fornelli, N.: Il Fondamento dell' Esperienza nella Pedagogia Herbartiana. Riv. Filos., 1901, IV, 196—209, 327—358.

1474. Franzoni, A.: Vincenzo Gioberti nella Storia della Pedagogia. Riv. Filos., 1901, IV, 152—170.

1475. Ganzmann, O.: Ueber Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. Aus: Sammlung von Abhandlgn. aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie. IV. Bd. 6. Hft. 80 S. Berlin, Reuther & Reichard. 1901.

1476. De Garmo, C.: School reform: a reply to Professor Münsterberg. Educ. Rev., 1901, XXI, 118—131.

1477. Gentile, G.: Del Concetto Scientifico della Pedagogia. Nota presentata alla R. Accademia dei Lincei. Roma, 1901. Pp. 38.

1478. Gerhardi: Psychologie in Bezug auf Pädagogik und Schulgesundheitspflege. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, S. 321—337. 1901.

1479. Germain, A.: L'éducation esthétique. Ann. de Philos. Chrét., 1901, XLIV, 299—332, 412—426, 610—623; XLV, 59—75.

1480. v. Gizycki, P.: Der Moralunterricht in der französischen Volksschule. Neue Bahnen, S. 352—362, 408—425.

1481. Gorst, J.: The National Control of Education. Pop. Sci. Mo., 1901, LX, 49—57.

1482. Grabs, H.: Der erste Religionsunterricht in psychologischer Beleuchtung. Die deutsche Schule, S. 330—341. 1901.

1483. Grass, J.: Der grundlegende Rechenunterricht im Zahlenraume von 1 bis 100 nach den Forderungen der Physiologie und Psychologie. 187 S. München, M. Kellerer. 1901.

1484. Habrich, L.: Pädagogische Psychologie. Die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre unter durchgängiger Anwendung auf Unterricht und Erziehung vom Standpunkte christlicher Philosophie anschaulich dargestellt für Lehrer und Erzieher. I. Teil: Das Erkenntnisvermögen. gr. 8°. J. Kösel, Kempten, 224 S.

1485. Heidel, W. A.: The Unification of Education. Education, 1901, XXII, 98—106.

1486. Hall, G. S.: The Ideal School as Based on Child Study. Forum, 1901, XXXII, 24—39.

1487. Herbart, J. F. (Lange, A. F., Trans.; De Garmo, C., Edr.): Outlines of Educational Doctrine. New-York, Macmillan Co., 1901. Pp XI + 334.

1488. Hermann, G.: Bedingungen und Wege zur künstlerischen Erziehung. Ethische Kultur, No. 38 - 41. 1901.

1489. Hinsdale, B. A.: The Art of Study. New-York, Amer. Book Co., 1900. Pp. 266.

1490. Hoffmann, H.: Einige neue Phasen des modernen Erziehungsgedankens. Org. d. Taubst.-Anstalt in Deutschland, 1901, 47, 5.

1491. Hoffmann, H.: Was hat sich der Verbreitung der Herbart'schen Lehre abträglich erwiesen? Org. d. Taubst.-Anst. in Deutschland, 1901, 47, 11.

1492. Horbat, E.: Wesen und Wert der Phantasie beim Unterrichte Taubstummer. Blätter für Taubstummenbildung, Berlin, S. 305 - 311. 1901.

1493. Huther, A.: Die Verwertung der Psychologie Wundt's für die Pädagogik. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum etc. II. Abteilung, (8), 1901, S. 521—549.

1494. Huther, A.: Die psychologischen Grundprincipien der Pädagogik. (Schluss). Ztsch. f. päd. Psychol., 1900, II, 367—388.

1495. Jahn, M.: Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. (3. Aufl.) Leipzig, Dürr, 1901. 464 S.

1496. James, W., (Kiesow, Uebers.): Psychologie und Erziehung, Leipzig, Engelmann, 1901. Pp. 150.

1497. Jessen, P.: T. Liberty Tadd. Neue Wege zur Kunsterziehung. Der Lotse, 1 J., 22 H. 1901.

1498. Joire, P.: De l'emploi de la suggestion dans l'éducation artistique et en particulier pour l'étude de la musique. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 110—120.

1499. Knilling, R.: Pädagogisch-psychologische Untersuchungen über Natur der Zahlen. Pädagogisch-psychologische Studien, S. 11—18, 19—23, 37—40. 1901.

1500. Knortz, K.: Kindeskunde und häusliche Erziehung, Altenburg, Tittel, 1900. Pp. 62.

1501. Konstmann, F.: Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit. Vortrag. 23 S. Flensburg 1901, A. Westphalen. 1901.

1502. Külzer: Die Bildung des Ehrgefühls bei den Kindern der Volks- und Mittelschulen. Aus: Für die Schule aus der Schule. Belehrende pädagog. Abhandlungen und Aufsätze. 4. Hft. 22 S. Neuwied, Heuser's Verl. 1901.

1503. Laass: Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit. Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 367—385, 457—473. 1901.

1504. Lalande, A.: Les principes universels de l'éducation morale. Rev. de Mét. et de Mor., 1901, IX, 237—249.

1505. Lehmann, R.: Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmann, 1901. Pp. 344.

1506. Linde, E.: Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. 272 S. Leipzig 1901, F. Brandstetter.

1507. Linde, E.: Kunst u. Pädagogik. Neue Bahnen, S. 467—479, 521—539. 1901.

1508. Lobsien, M.: Psychologie und Pädagogik. Pädagogische Studien, S. 59—62. 1901.

1509. Lobsien, M.: Ueber die Bedeutung der Anschauung für die Bildung der Zahlreihe. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 25—36, 74—88, 105—115. 1901.

1510. Logan, J. D.: The Postulate of a Psychology of Prose Style. Education, 1901, XXII, 193—201.

1511. Lyschinska, M. J.: Froebel, Stanley Hall and Henriette Schrader. J. of Educ., 1901, XXIII, 501—503.

1512. Mackenzie, Sir Morell: Singen und Sprechen, Pflege und Ausbildung der menschlichen Stimmorgane. Deutsche Ausgabe von Dr. J. Michael. 2. Aufl. Hamburg, L. Voss, 1901, 8°, 235 S. mit 19 Abb.

1513. Mannheimer: Die Bildungsfrage als soziales Problem. 156 S. Jena 1901, G. Fischer.

1514. Marbach, H.: Christus und Faust. Gedanken über Religion und Sittlichkeit. (105 S.) Dresden, 1901, C. Reissner.

1515. Marion, H.: Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation. Paris, Colin, 1901.

1516. Maurer, L.: Zur Psychologie des Rechtschreibungsunterrichts. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 343—348. 1901.

1517. Mausbach: Autorität und Freiheit. 32 S. Aus: Volksaufklärung. Hrsg. von K. Herdach. Nr. 35. Warnsdorf, A. Opitz. 1901.

1518. Mauxion, M.: L'Éducation par l'Instruction et les Théories pédagogiques de Herbart. Paris, Alcan, 1901. Pp. VI + 188.

1519. Meumann, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. Die deutsche Schule, S. 65—92, 139—153, 213—223, 272—288. 1901.

1520. Messer, A.: Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie (Schiller und Ziehen, Abteilung 1—8). Jahrbücher für klassische Philologie, 2. Abteilung, S. 401—427. 1901.

1521. Messer, A.: Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. Pädagogisch-psychologische Studien. S. 46—47. 1901.

1522. Messer, A.: Verwertung der Psychologie Wundt's für die Pädagogik. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, 2. Abtlg. S. 11—43. 1901.

1523. Moranowski, A.: Ze studyow nad niemiecka estetyka. [Aus den Studien über die deutschen Aesthetiker.] (Progr.) Podgórzu, 1901. Pp. 17.

1524. Münch, W.: Das Recht der Persönlichkeit in Schulamt und Schulleben. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 68. H. S. 1—21. 1901.

1525. Münsterberg, H.: Productive Scholarship in America. Atlantic Mo., 1901, LXXXVII, 615—630.

1526. Natorp, P.: Zu den logischen Grundlagen der neueren Mathematik. Arch. f. syst. Philos., N. F., 1901, VII, 177—209. 372—386.

1527. Natorp, P.: Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen, geh. im Kursus wissenschaftl. Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen zu Marburg 1901. 19 S. Marburg, N. G. Elwert's Verl. 1901.

1528. Nausester, W.: Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik. 195 S. Berlin 1901, Weidmann.

1529. Netschajeff, A.: Moderne Experimental-psychologie in Beziehung zu Fragen des Schulunterrichtes. St. Petersburg, 1901. Pp. 286.

1530. Obst, J. G.: Psychologische Grundsätze, welche für den Elementarschulunterricht massgebend sind. 2. Aufl. Lehrer-Prüfungs- u. Informations-Arbeiten, Heft 25. Minden, A. Hufeland. 1901.

1531. Okanowitsch, St. M.: Interesse und Selbsttätigkeit. 17. S. Aus: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von F. Mann. Heft 159. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

1532. Oppel, K.: Erziehung zur geistigen Freiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Der Volkserzieher, S. 96, 104, 118. 1901.

1533. Ott: Apperception im Religionsunterricht. Monatsblätter für den kath. Religionsunterricht. S. 161—167. 1901.

1534. Otto, B.: Die Zukunftsschule. Lehrgang, Einrichtungen u. Begründung. 1. Teil. Lehrgang der Zukunftsschule, nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. 219 S. Leipzig 1901. K. G. Th. Scheffer.

1535. Pace, E. A.: The Study of Philosophy. Cathol. Univ. Bull., 1901, VII, 131—146.

1536. Payot: L'éducation de la volonté. Paris, Alcan, 1901.

1537. Payot, J.: Die Erziehung des Willens. Uebersetzt nach der 11. Aufl. der franz. Ausgabe von Voelkel, T. 315 S. Leipzig 1901, R. Voigtländer.

1538. v. der Pfordten, O.: Werden und Wesen des historischen Dramas. 207 S. Heidelberg 1901, C. Winter.

1539. Quilter, H. H.: Can Children be Taught Morality? J. of Educ., 1901, XXIII, 488–491.

1540. Rauh, F., und Allounes, G. R. d': Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation. Paris, Hachette, 1900. Pp. 320.

1541. Rausch, Fr.: Die Suggestion im Dienste der Schule. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 8, (4/5), S. 317—323, 397—405. 1901.

1542. Raymont, T.: Psychology and Education. J. of Educ., 1901, XXIII, 659—662.

1543. Regler, W.: Herbarts Stellung zum Eudämonismus. (66 S.) Dresden, J. Naumann. — Dass. Diss. Leipzig 1900. 1901.

1544. Reinhardt, G.: Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, S. 718—728. 1901.

1545. Reuter, F.: Die psychologische Grundlage von Jean Paul's Pädagogik. Diss. Leipzig 1901, 158 S. 1901.

1546. Richter, B.: Der Brief und seine Stellung in der Erziehung und im Unterricht seit Gellert. Diss. Leipzig 1900. 71 S. 1901.

1547. Rohn, K.: Die Entwickelung der Raumanschauung im Unterricht. Festrede zur Feier des Geburtstages S. M. des Königs am 23. April 1900. Progr. Dresden 1900. 33 S. 1901.

1548. Ross, D. W.: Design as a Science. Proc. Amer. Acad. Arts & Sci., 1901, XXXVI, 357—374.

1549. Roters, J.: Die Belohnung im Dienste der Erziehung. 20 S. Aus Pädagogische Abhandlgn. Neue Folge. Herausg. von W. Bartholomäus. 6. Bd. 3. Hft. Bielefeld, A. Helmich. 1901.

1550. Rousselot: L'enseignement de la prononciation par la vue. La Parole, 1901, XI, 577 - 593.

1551. Rückert, O.: Ulrich Zwingli's Ideen zur Erziehung und Bildung im Zusammenhang mit seinen reformatorischen Tendenzen. Diss. Leipzig 1900. 100 S. 1901.

1552. v. Sallwürk, E.: Aesthetischer Zwang in der Erziehung. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 253—271, 297—309. 1901.

1553. v. Sallwürk, E.: Nippen und Naschen. Zur Hauspadagogik. Daheim, 37. J. No. 31. 1901.

1554. Salzmann's Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Für Schule und Haus bearb. von Wimmers. 4. Aufl. (111 S.) 1900. Aus: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Hrsg. von J. Gansen, A. Keller, B. Schulz. 9. Bd. Paderborn, F. Schöningh. 1901.

1555. Schiller, H.: Volksbildung und Volkssittlichkeit. Eine zeitgemässe Erörterung. 32 S. Aus: Pädagogische Bausteine. 12. Heft. Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt. 1901.

1556. Schiller, H.: Die mangelnde Herzensbildung in unserer modernen Erziehung. Deutsche Revue, Mai, 174 - 180. 1901.

Druck von J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VI. Berlin, November 1904. Heft 5.

Die Mannheimer Sonderklassen nach Entstehung, Einrichtung und Erfolgen.

Von M. Lutz.

I.

In unserer Volksschule, die alle ihr zugeführten Kinder ohne Auswahl aufnimmt und dieselben, falls sie nicht in höhere Lehranstalten übertreten, bis zum Abschlusse ihrer Schulpflicht behält, befinden sich Schüler der verschiedensten geistigen Begabung. Die Stufenleiter von der niedrigsten geistigen Befähigung bis hinauf zu aussergewöhnlich reichen Anlagen zeigt auf jeder Sprosse eine mehr oder minder grosse Anzahl von Individuen. Dieses Durcheinander von Kindern zu gleicher Behandlung, zu gleicher Tätigkeit und zu gleichem Unterricht ist und bleibt ein Uebelstand, an dem jede Volksschule krankt. Er macht sich um so fühlbarer, je grösser die Schülerzahl ist und je mehr dadurch die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des einzelnen erschwert wird. Unter diesem Uebelstand leidet die Schule, der Lehrer und der Schüler.

Die Schule leidet darunter, weil sie durch ihr heterogenes Schülermaterial in ihren Leistungen gehemmt ist. Bei Beurteilung einer Sache wird die Leistungsfähigkeit zu Grunde gelegt. Dass da

die Volksschule gegenüber der höheren Lehranstalt zu kurz kommt, ist nach den bestehenden Verhältnissen selbstverständlich. Und so wird begreiflich, dass man sich häufig zu Klagen, zu harten und absprechenden Urteilen hinreissen lässt, als ob die Volksschule ihrer Aufgabe nicht gewachsen wäre oder gar derselben nicht mit allen Kräften zustrebe.

Auch der Lehrer selbst, ja der ganze Lehrerstand, leidet unter diesen Verhältnissen und der daraus entspringenden Verkennung. Denn nur zu leicht überträgt sich die Missachtung, welche man der Volksschule zuwendet, auf den Lehrerstand, indem man diesen allein für das Weniger des Erfolges verantwortlich macht. Dazu kommt, dass der Lehrer bei der grossen Ungleichartigkeit der Schüler nach geistiger Kraft und Entwicklungsfähigkeit vielfach mit einer nutzlosen Beharrlichkeit arbeitet. Diese aber absorbiert die geistige Spannkraft, seine Nervosität steigert sich täglich und kann ihn leicht zum Schrecken der Klasse machen. Arbeit und Mühe, Frohsinn und Zufriedenheit, körperliche Kraft und Gesundheit opfert er dann ohne genügendes Entgelt.

Endlich leiden die Schüler unter diesem zur Zeit noch bestehenden Uebelstande. Bei einer grossen Schülerzahl, wie wir sie eben noch vielfach in unseren Volksschulen antreffen, ist es nicht möglich, den Unterricht so einzurichten, dass er gleichmässig bessere und schwächere Schüler anzuregen und zu interessieren vermag. Entweder dürfte der gebotene Stoff den besseren mundgerecht sein und dann den schwachen Schülern unverständlich bleiben, oder es richtet sich der Lehrer nach diesen letzteren und langweilt damit die besseren. Der goldene Mittelweg ist aber hier wie überall nicht leicht zu finden und noch weniger leicht zu betreten. Eine Vereinigung dergestalt, dass alle bei gemeinsamem Unterrichte die ihren Anlagen entsprechende Ausbildung erhalten und in dieser zu einem bestimmten Abschlusse gelangen, ist ebensowenig möglich, wie die Vereinigung von Tag und Nacht. Es entsteht für alle eine Art Dämmerung, in der Früchte nicht zu reifen vermögen.

Diese Wahrnehmungen haben schon vor Jahren in vielen Städten des In- und Auslandes zur Einrichtung besonderer Klassen für schwachbegabte Kinder geführt; man könnte sie wohl Entlastungsklassen nennen, mit beschränkter Schülerzahl und freier innerer Organisation. Sie schlossen für ihre Insassen den

grossen Vorteil naturgemässerer, weil den individuellen Kräften und Bedürfnissen mehr angepasster unterrichtlicher Einwirkung in sich, während die Unterbringung in eine Anstalt, die zwar ohnedies nur wenigen zu teil geworden wäre, diese ihrer Familie entzogen hätte, in einem Alter, wo der Einfluss des Elternhauses geradezu unentbehrlich ist.

Aber auch nach Absonderung der Schwächsten erreicht immer noch ein ausserordentlich starker Prozentsatz von Kindern die Oberklasse der Volksschule nicht, sondern muss aus tieferen Klassen ins Leben entlassen werden. Diese Erfahrung führte in neuerer Zeit zur Erörterung der Frage, ob es nicht möglich sei, auch solchen Kindern die Erreichung eines gewissen Bildungsabschlusses zu sichern. Das einfachste Mittel dazu wäre, die Schüler der gleichen Altersstufen nach Massgabe ihrer Fähigkeiten zu sondern, also eine Neuorganisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage vorzunehmen.

Hin und wieder haben sich Stimmen vernehmen lassen, welche in dieser Sache beachtenswerte Vorschläge machten. Obwohl die Ausführung allerdings bis jetzt noch nicht so recht in Fluss gekommen ist und man für dieselbe sich noch nicht allgemein hat erwärmen können, so sind die dafür sprechenden Stimmen doch nicht spurlos verhallt; die bisher laut gewordenen Ansichten und Vorschläge werden in späteren Jahrzehnten noch nach Gebühr gewürdigt werden, denn sie waren „aus der Zeit für die Zeit“ geredet.

Als ein energischer und zielbewusster Vorkämpfer des Prinzips, die Schüler der obligatorischen Volksschule nach ihrer Leistungsfähigkeit zu sondern, hat sich der Mannheimer Stadtschulrat Dr. Sickinger erwiesen, dessen Denkschrift „Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim“ bereits in Heft 4, Jahrgang 1902 dieser Zeitschrift Gegenstand einer eingehenden Besprechung war.

Durch Dr. Sickinger erhielt die Stadt Mannheim an der allgemeinen Volksschule eine Reihe von sogenannten Sonderklassen für Kinder, deren geistiger Entwicklungs- und Bildungsgang durch irgend welche Ursache gestört war.

Lassen wir zunächst eine kurze Uebersicht folgen über den bisherigen Gang und jetzigen Stand der ganzen Entwickelung, welche die Organisationsfrage an der Mannheimer Volksschule genommen hat.

Im Herbst 1898 wurde von einigen Mitgliedern des Stadtverordnetenkollegiums wegen der Aufnahmeprüfung an den Mittelschulen eine Anfrage an den Stadtrat gerichtet. Aus der obligatorischen Volksschule hätten Schüler, welche zu den ersten ihrer Klassen zählten, bei der Aufnahmeprüfung nicht bestanden; was der Stadtrat zu tun gedenke, um der naheliegenden Befürchtung entgegenzuwirken, dass das Ansehen und die Leistungsfähigkeit der früher so anerkannt vorzüglichen erweiterten Volksschule in ganz bedenklicher Weise gesunken sei. Dr. Sickinger konnte damals nachweisen, dass das Ergebnis der erwähnten Aufnahmeprüfung an den Mittelschulen ein überaus günstiges war, indem von 208 aus der Volksschule kommenden Schülern nur zwei zurückgewiesen wurden. Bei dieser Gelegenheit wies die Schulleitung aber auf einen wirklich wunden Punkt in den Ergebnissen des Volksschulunterrichts hin, nämlich auf die Tatsache, dass seit vielen Jahren ein erschreckend hoher Prozentsatz der Schüler die obersten Klassen, somit einen Abschluss des Lehrzieles nicht erreicht. Diese Verhältnisse wurden sodann in der unterm 1. Januar 1898 erschienenen und bereits erwähnten Denkschrift an die Stadtverwaltung durch den Stadtschulrat Dr. Sickinger zahlenmässig dargelegt und im Anschluss daran wurde sogleich die Frage erörtert, auf welche Weise die Missstände beseitigt bezw. vermindert werden könnten.

Nach der Denkschrift und den nachfolgenden Erörterungen derselben wurden die ungünstigen Promotionsresultate zunächst durch äussere Hemmnisse verursacht, und zwar:

1. durch zu hochgespannte Lehrziele, besonders in Rechnen und Geometrie und im Zusammenhang damit durch Einweisung zuwandernder Schüler in Klassen, die nicht deren Alter entsprachen;

2. durch zu starke Besetzung und Kombination der unteren Klassen (2 Klassen in der Hand eines Lehrers) mit Verkürzung der lehrplanmässigen Unterrichtszeit in den Klassen III und IV;

3. durch die rigorose und eigenmächtige Versetzungsmethode einzelner Lehrer;

4. durch die nachsichtige Behandlung von Schulversäumnissen und Dispensationen vor erfüllter Schulpflicht und endlich

5. durch die Bestimmung des bad. Elementarunterrichtsgesetzes vom Jahre 1892, dass die zwischen 1. Juli und 31. Dezember

geborenen Mädchen nur zu einem 7jährigen Schulbesuch verpflichtet sind.

Als hauptsächlichsten (inneren) Grund für die unerfreulichen Avancementsverhältnisse wurde sodann in der Denkschrift geltend gemacht die allzugrosse Verschiedenheit der Bildungs- und Leistungsfähigkeit der die Volksschule besuchenden Schülerelemente, d. h. die natürliche Unmöglichkeit, alle gleichaltrigen Individuen, deren physische und psychische Befähigung von 100% bis nahe an 0% variiert, nach einem Unterrichts- und Arbeitsplane während der gesetzlichen Schulpflicht in der wünschenswerten Weise zu fördern. Die Bedeutsamkeit dieses Faktors für die Frage der Schul- und Klassenorganisation erhellt aus der Tatsache, dass selbst an solchen Volksschulen, an denen die oben bezeichneten äusseren Beeinflussungen nicht oder wenigstens in viel geringerem Grade die Unterrichtsarbeit hemmen, trotzdem nur 50—75% aller Schüler während ihrer gesetzlichen Schulpflicht regelmässig aufzusteigen und das Schulziel zu erreichen vermögen. Bei den erheblichen Differenzen, welche Arbeitsfähigkeit und Arbeitslust innerhalb derselben Altersklassen der Schüler darbieten, müssen Lehrziel und Lehrplan in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden zu der Individualität der Schüler. Dies kann aber nur insofern geschehen, dass wenigstens gewisse Gruppen von Schülern, die in ihrer Befähigung und Leistungsfähigkeit einander nahe stehen, zusammen nach dem gleichen Lehr- und Erziehungsplane unterrichtet werden. Nur auf diese Weise kann die Volksschule den individuellen Ansprüchen der Schülerbevölkerung gerecht werden und jedem Kinde einen gewissen Bildungsabschluss gewährleisten.

In der Denkschrift wurde deshalb angeregt, bei den vorzunehmenden allgemeinen Reformen auch dieses innere, von der Natur selbst gegebene Momnnt gebührend zu berücksigen, also im Rahmen der Gesamtschule verschiedene Unterrichtsgänge mit verschiedenen Stoffplänen vorzusehen, und zwar:

1. einen Unterrichtsgang für die krankhaft schwachbegabten Schüler, (Einrichtung einer Hilfsschule),
2. einen Unterrichtsgang für die unter Mittel, aber nicht abnorm schwachen Schüler (Einrichtung einer einfachen Schulabteilung), und endlich
3. einen Unterrichtsgang für die normalleistungsfähigen Schüler (Einrichtung einer erweiterten Schulabteilung).

Zur praktischen Ausführung der Organisation wurde in der Denkschrift vorgeschlagen, die beiden ersten Klassen nach dem gleichen Lehrplan zu unterrichten. Nach ein- bezw. zweijährigem erfolglosen Besuch dieser Klassen erfolgt Einweisung in die Hilfsklassen. Frühestens von der III. Klasse an werden die Klassen der einfachen Schulabteilung von denen der erweiterten Schulabteilung abgezweigt. In die einfache Schulabteiluug kommen diejenigen Kinder, welche das Pensum der beiden untersten Klassen nur zur Not bewältigt haben und deshalb nach der stofflichen wie nach der methodischen Seite am zweckmässigsten in besondere Behandlung genommen werden. Die endgültige Entscheidung darüber, welchem der drei Unterrichtsgänge das einzelne Kind am besten angehöre, steht — wie bisher die Befugnis des Repetierenlassens — allein der Schule zu; nur diese hat die umfassendste Kenntnis von den Leistungen und infolgedessen auch das zuverlässigste Urteil über die Leistungsfähigkeit der Schüler.

Durch Verfügung des Stadtrates vom 10. März 1899 wurde die Denkschrift den Mitgliedern des Stadtverordneten-Kollegiums sowie der Presse zugestellt, um möglichst auf breitester Grundlage eine Erörterung der angeregten Fragen herbeizuführen. Zugleich wurde der Stadtschulrat Dr. Sickinger beauftragt, Erhebungen über die Schuleinrichtungen und den Lehrplan in schweizerischen Städten zu machen und ein Gutachten über den Wert und den Fortbestand der hiesigen Bürgerschule abzustatten. Durch einen gedruckten Bericht an den Stadtrat vom 3. Oktober 1899 wurde diesem Ersuchen entsprochen. In diesem wurde u. a. darauf hingewiesen, dass an den Volksschulen in Basel, Zürich und Winterthur die gleichaltrigen Kinder nicht alle nach einem Plane unterrichtet werden, dass vielmehr im Rahmen der Gesamtschule Sonderklassen eingerichtet seien, einerseits für geistig zurückgebliebene, andererseits für schwachbegabte und unregelmässig geförderte Kinder, für die ein quantitativ und qualitativ modifizierter Lehrplan für zweckdienlicher gehalten werde. Zugleich konnte berichtet werden, dass die in diesen Sonderklassen gemachten Erfahrungen von den Lehrern und Behörden als günstige bezeichnet werden.

In den Tagesblättern, in den Fachzeitschriften und in öffentlichen Versammlungen fand inzwischen eine eingehende und vielseitige Besprechung der in der Denkschrift gemachten

Darlegungen und Vorschläge statt. Zur weiteren Klärung und Begründung der vorgeschlagenen Reform veröffentlichte Dr. Sickinger in der Badischen Schulzeitung (1900, Nr. 2 und 3) einen Aufsatz „Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Organisationsplan“. In einem Sonderdruck wurde diese Arbeit den städtischen Kollegien zur Kenntnis gebracht. Nach diesem Aufsatz stimmten die in der Denkschrift aufgestellten Forderungen in allen wesentlichen Punkten mit denen überein, welche Herbart in seinem Gutachten für die Gesamtheit der höheren und niederen Schulen dargelegt und begründet hat.

Die hier wie dort erhobenen Forderungen lauten:

1. Die Anzahl der Klassen soll der Zahl der vorgesehenen Unterrichtsjahre entsprechen, und alle Jahre soll die Gesamtheit der einer Unterrichtsgemeinschaft angehörenden Schüler auf die nächsthöhere Stufe fortrücken.

2. Die Gesamtheit der Schüler soll einen planvollen Abschluss der Schulbildung erreichen.

3. Zu diesem Zwecke bestimmt die Schule nach Massgabe der Bildsamkeit den vom einzelnen Schüler zurückzulegenden Bildungsweg.

4. Die Schule ist berechtigt, das einzelne Kind je nach seiner Entwickelung sowohl aus einem erweiterten Unterrichtsgang in einen einfachen, als aus einem einfachen in einen erweiterten einzuweisen.

Zu einer gründlichen Aussprache über das Für und Wider der Reformvorschläge hatte die Lehrerschaft der hiesigen Volksschule in vier Konferenzen hinreichend Gelegenheit. Die Frucht dieser Besprechungen war die einstimmige Annahme der hier wiedergegebenen Sätze:

1. Aenderungen in der Einrichtung der Mannheimer Volksschule sind unter allen Umständen vorzunehmen;

2. diese Aenderungen dürfen sich nicht auf eine Revision und Ermächtigung des Lehrplanes beschränken, sondern

3. für die krankhaft schwachbegabten Kinder sind besondere Klassen einzurichten;

4. auch für die zwischen den Normalleistungsfähigen und Krankhaftschwachbegabten stehenden Schülerelemente sind zwecks Erreichung eines planvollen Abschlusses besondere Einrichtungen ins Auge zu fassen.

Nur über die Art der unter Ziffer 4 bezeichneten Einrichtungen konnte man sich nicht einigen. Ganz besonders wurden Bedenken darüber geäussert, „immer noch genügende Schüler" von ihren Altersgenossen zu trennen und in besonderen Unterrichtsgemeinschaften zusammenzufassen. Schliesslich gelangten zwei Vorschläge zur Abstimmung:

1. Abzweigung derjenigen Schüler durch die Organe der Schule zu Beginn der III. (oder auch einer höheren) Klasse, die bis dahin dem Unterrichte nach dem Lehrplan der Hauptschule nur zur Not zu folgen vermochten und Fortführung dieser schwachen Schülerelemente in besonderen Parallelklassen mit kürzer gesteckten Lehrzielen (Vorschlag der Denkschrift).

2. Abzweigung der nicht promotionsfähigen Elemente seitens der Schule am Schluss eines jeden Schuljahres auf Grund einer „ungenügenden" Zensur und Zusammenfassung derselben in besonderen Parallelklassen („Wiederholungsklassen").

Für die praktische Erprobung des ersten, weitergehenden Vorschlags erklärten sich nahezu drei Viertel der Stimmen, während für die praktische Erprobung des zweiten, sich mehr an die seitherige Gepflogenheit anschliessenden Vorschlags sich die gesamte Lehrerschaft einstimmig aussprach.

Auch die „Gesellschaft der Mannheimer Aerzte" billigte im Prinzip die vorgeschlagene Reorganisation der Volksschule nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Schüler.

Auf Antrag des Stadtschulrates wurde endlich auch die Grossherzogliche Oberschulbehörde von der Stadtverwaltung um ein Gutachten über die Reformvorschläge ersucht. Vom Oberschulrat werden in dem vom 21. März 1900 datierten Bescheid, unter Bezugnahme auf die in der Denkschrift dargelegten unterrichtlichen Missstände die geltend gemachten Schwierigkeiten des Unterrichts von Kindern verschiedenartiger Leistungsfähigkeit als tatsächlich bestehend zugegeben. Ferner werden die aufgestellten Reorganisationspläne als sehr beachtenswert bezeichnet. Endlich wird empfohlen, noch weitere Erfahrungen abzuwarten und zunächst nur solche Einrichtungen ins Auge zu fassen, die an der gegebenen Grundlage im wesentlichen festhalten, zugleich aber doch geeignet sind, den fühlbarsten Uebelständen wirksam zu begegnen.

Als solche Massnahmen werden bezeichnet:

1. Normale Stärke der Unterrichtsklassen; im ersten Schuljahr bis zu 35 und in den übrigen Klassen bis zu 40 Kindern.

2. Zweckmässigere Gestaltung des hiesigen Speziallehrplanes im Anschluss an die in Aussicht genommene Revision des badischen Normallehrplanes.

3. Wegfall des mangelhaften Kombinationsunterrichts.

4. Einrichtung von Hilfsklassen für abnorm schwachbegabte Kinder und

5. Zusammenfassung der jeweils am Schluss des Schuljahres zum Repetieren bestimmten Kinder in besonderen „Wiederholungsklassen“.

Auf Grundlage all dieser Erörterungen und Begutachtungen unterbreitete nunmehr Dr. Sickinger unterm 19. April 1900 der städtischen Schulkommission zwecks praktischer Inangriffnahme der Umgestaltung in der Schulorganisation die nachfolgenden Vorschläge:

a. Die Unterrichtsverhältnisse der Gesamtschule betreffend.

1. Revision der Speziallehrpläne der Volksschule und der Bürgerschule im Anschluss an die von der Oberschulbehörde in Aussicht gestellte Revision des Normallehrplans der badischen Volksschulen. Behufs Gesundung der Verhältnisse an der Bürgerschule (erweiterte Volksschule mit obligatorischem Französisch in den vier obersten Klassen und 28 Mark Schulgeld) ist der Schulleitung die Befugnis zuzuerkennen, bei allzu grosser Differenz von normalem Alter und Leistungsfähigkeit die Aufnahme in die Bürgerschule zu versagen, bezw. die Zurückweisung verfügen zu dürfen;
2. Allmähliche Beseitigung der kombinierten Klassen, damit jeder Klasse eine eigene Lehrkraft zugewiesen werden kann;
3. Herabsetzung der Klassenfrequenz für die Gesamtschule in der Weise, dass als Maximalzahl in den unteren Klassen 45, in den mittleren und oberen 40 angestrebt wird.

b. Sondereinrichtungen betreffend.

4. Errichtung von Hilfsklassen für die krankhaft schwach begabten (geistig zurückgebliebenen) Kinder;
5. Errichtung von Wiederholungsklassen für Schülerelemente von geringerer Förderungsfähigkeit, die gleich im ersten

Schuljahr oder in den drei folgenden so weit zurückbleiben, dass sie am Schluss des Schuljahres nicht versetzungsfähig sind. Die einzelne Wiederholungsklasse soll höchstens 35 Schüler zählen und mit keiner andern Klasse kombiniert sein, damit der Klassenlehrer seine ganze Kraft auf die Förderung der einen Klasse verwenden kann. Der Ueberschuss an Stunden, den das Deputat der Lehrer der Hilfsklassen und der Wiederholungsklassen gegenüber der Stundenzahl der Schüler aufweist, soll zugunsten eines weitgehenden individuellen Klassenunterrichts, zur Einrichtung des sogenannten successiven Abteilungsunterrichts verwendet werden, bei dem die Schüler einer Sonderklasse, in eine schwächere und eine leistungsfähigere Abteilung geteilt, in einer Anzahl Wochenstunden getrennten Unterricht (Gruppenunterricht) erhalten. Mit der Bildung von Wiederholungsklassen soll auf der untersten Klassenstufe begonnen werden, damit zunächst im engeren Rahmen praktische Erfahrungen gesammelt werden können;

6. Errichtung von Abschlussklassen für solche Kinder, die nach Erfüllung der Schulpflicht entlassen werden müssen, ohne das normale Schulziel erreicht zu haben. Die Einrichtung von Abschlussklassen soll fürs erste auf diejenigen Schüler beschränkt werden, die der vorgeschlagenen Fürsorge am bedürftigsten sind, das sind diejenigen, die nur bis zur V. oder VI. Klasse emporzusteigen vermögen. Bei ihrer Versetzung von der IV. nach der V. Klasse werden sie in besondere Parallelklassen zusammengefasst und erhalten in einem einjährigen bezw. zweijährigen Unterrichtsgange einen gegewissen schulmässigen Abschluss in den für das praktische Leben wichtigsten Fächern. Auch die Abschlussklassen sollen höchstens 35 Köpfe zählen, und es soll ihnen ebenfalls der Vorteil des successiven Abteilungsunterrichts, wenn auch in beschränktem Masse, zugute kommen;
7. Einrichtung von fakultativen Sprachheilkursen für solche Kinder, die an Sprachfehlern und Sprachmängeln leiden;
8. Beseitigung des bisherigen, ausserhalb der normalen Unterrichtszeit falkultativ erteilten französischen Unterrichts an der Volksschule und als Ersatz hierfür Einrichtung von französischen Klassen an der Volksschule als Parallelabteilungen

der Klassen V—VIII für gut veranlagte, strebsame Kinder, deren Eltern die Hinzunahme des Französischen wünschen.

Diese Anträge wurden von der Schulkommission insgesamt gutgeheissen und dem Stadtrat zur Beschlussfassung unterbreitet. Unterm 4. Januar 1901 genehmigte der Stadtrat die Einrichtung von Hilfsklassen (Antrag 4) auf Ostern 1901. Die Behandlung der weiteren Anträge wurde auf Herbst 1901 zurückgestellt. Der Schulleiter wurde daher von der Schulkommission ermächtigt, im Schuljahr 1901/02 probeweise auch Wiederholungsklassen (Antrag 5) und Abschlussklassen (Antrag 6) einzurichten (2 Wiederholungsklassen für Knaben auf der untersten Stufe hatten schon im Schuljahr 1900/01 versuchsweise bestanden).

Die endgültige Vorbescheidung der Anträge der Schulkommission durch den Stadtrat erfolgte erst unterm 27. Sept. 1901 in folgender Weise:

Antrag 1: Die Revision der Lehrpläne betr. Hiefür ist der Oberschulrat die zuständige Behörde.

Antrag 2: Die Aufhebung und dauernde Beseitigung der III. und IV. Kombinationsklassen ist sobald als möglich und ohne Rücksicht auf den finanziellen Effekt durch rasche Herstellung der hiezu erforderlichen Schulhäuser herbeizuführen. Die Beratung und Abstimmung über den Antrag „Die Aufhebung des Kombinationsunterrichts der I. und II. Klassen (zunächst der I. Knabenklassen)“ betr. ist bis nach Aufhebung der Kombination der III. und IV. Klassen zu verschieben.

Antrag 3: Ebenso wird die Entscheidung über den Antrag, es sei in den unteren Klassen eine Schülerzahl von 45, in den mittleren und oberen eine solche von 40 anzustreben, verschoben.

Antrag 4: Die Genehmigung der Errichtung von Hilfsklassen für geistig zurückgebliebene Kinder erfolgte schon unterm 4. Januar 1901.

Antrag 5: Die Errichtung von Wiederholungsklassen wird genehmigt.

Dem Antrag 6, die Bildung von Abschlussklassen betr., wird gleichfalls die Zustimmung erteilt.

Antrag 7: Die Errichtung von Sprachheilkursen für freiwillige Beteiligung solcher Kinder, die an Sprachfehlern und Sprachmängeln leiden, wird gebilligt.

Der Antrag 8 auf Erteilung des Unterrichts in der französischen Sprache innerhalb der normalen Unterrichtszeit in

sogenannten französischen Klassen für befähigte Kinder der Volksschule, deren Eltern das Erlernen der französischen Sprache wünschen, wird abgelehnt. Es bleibt also bis auf weiteres bei der seitherigen Uebung, wonach der französische Unterricht in fakultativer Form in wöchentlich drei Stunden ausserhalb der stundenplanmässigen Zeit erteilt wird.

Unterm 22. Oktober 1901 gab auch die Grossherzogliche Oberschulbehörde zu den vom Stadtrat beschlossenen Massnahmen seine Zustimmung. Damit war die durch die Denkschrift Dr. Sickingers vom 1. Janur 1899 angeregte Frage zweckdienlicher Reformen an der hiesigen Volksschule zu einem vorläufigen, aber doch befriedigenden Abschluss gebracht.

Die Ergebnisse dieses Abschlusses lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

1. Revision und Ermässigung des Lehrplans;

2. Differenzierung und Individualisierung im Unterrichtsbetrieb durch Bildung besonderer Unterrichtsgemeinschaften für die schwächeren und schwächsten Schüler unter der Form der Wiederholungsklassen, Abschlussklassen und Hilfsklassen;

3. Abschaffung des Kombinationsunterrichts zunächst in den III. und IV. Klassen, sowie in den Hilfs- und Wiederholungsklassen;

4. Ermässigung der Klassenfrequenz und Errichtung des successiven Abteilungsunterrichts für diejenigen Kinder, die eine derartige Vergünstigung am nötigsten haben, nämlich für die Schüler der genannten Sonderklassen;

5. Führung und Fortführung der Sonderklassen durch erfahrene Lehrkräfte, denen die Schulleitung das Vertrauen schenkt, dass sie nicht bloss befähigt, sondern auch gewillt sind, sich in die eigenartige Aufgabe einzuarbeiten und vor allem auch mit dem Herzen bei der Sache zu sein.

So erhielt die Stadt Mannheim an ihren Volksschulen ein Sonderklassensystem, welches einen grossen und segensreichen Fortschritt in der Schulorganisation bedeutet. Es liegen in ihm Momente von bleibender Bedeutung. Sind doch „durch die getroffenen Massnahmen die von Natur und Geschick stiefmütterlich bedachten Kinder, bisher die Parias der allgemeinen Volksschule, nunmehr vollberechtigte, ja in mehrfacher Hinsicht bevorzugte Bürger derselben geworden“.

II.

Dem geschichtlichen Exkurs möge nunmehr eine zusammenfassende Besprechung der Sonderklassen folgen hinsichtlich der Zusammensetzung und des Unterrichts.

Im Schuljahr 1901/02 waren an Sonderklassen eingerichtet:

1. Zwei für Knaben und Mädchen gemeinschaftliche Hilfsklassen mit zusammen 31 Kindern; sie waren in zwei in entgegengesetzter Richtung an der Peripherie der Innenstadt gelegenen Schulhäusern untergebracht.

2. Vier für Knaben und Mädchen gemeinschaftliche Wiederholungsklassen (I. Knabenstufe) mit zusammen 151 Kindern.

3. Zehn Abschlussklassen (V. Klassenstufe): 3 für Knaben (110) und 7 für Mädchen (215). Von den 3 Knabenklassen umfasste eine alle diejenigen Schüler der V. Klassenstufe, welche von Ostern 1901 an nur noch ein Jahr die Schule zu besuchen hatten (Abschlussklasse V 1); in den 2 anderen sassen alle Knaben der V. Knabenstufe, welche von Ostern 1901 an noch zwei Jahre die Schule zu besuchen hatten (Abschlussklassen V 2). Von den 7 Mädchenklassen waren 2 sogenannte Abschlussklassen V 1 und die übrigen sogenannte Abschlussklassen V 2.

Im Schuljahr 1902/03 waren an Sonderklassen vorhanden:

1. Vier für Knaben und Mädchen gemeinschaftliche Hilfsklassen und zwar 2 Parallelklassen der I. Stufe und 2 Parallelklassen der II. Stufe mit zusammen 52 Kindern.

2. Fünf Wiederholungsklassen I (Pensum des 1. Schuljahres), gemeinschaftlich für Knaben und Mädchen mit zusammen 158 Kindern und sechs Wiederholungsklassen II (Pensum des 2. Schuljahrs), ebenfalls für Knaben und Mädchen gemeinsam mit zusammen 196 Kindern.

3. Zwei Abschlussklassen V I: 1 für Knaben und 1 für Mädchen; sie umfassten solche Kinder, die von Klasse IV nach Klasse V aufsteigend nur noch 1 Jahr die Schule zu besuchen hatten, zusammen 64.

Sieben Abschlussklassen V 2: 2 für Knaben und 5 für Mädchen; sie umfassten solche Kinder, die von Klasse IV nach Klasse V aufsteigend nur noch zwei Jahre die Schule zu besuchen hatten, zusammen 224.

Acht Abschlussklassen VI: 3 für Knaben und 5 für Mädchen; sie umfassten solche Kinder, die im vorausgehenden Schuljahr

Abschlssklasse V 2 besucht hatten und jetzt nur noch ein Jahr schulpflichtig waren, zusammen 254.

So wurde also im Schuljahr 1901/02 ingesamt 507 Kindern = 3,4% der Gesamtschülerzahl und im Schuljahr 1902/03 948 Kindern = 9,1% aller Schüler in sogenannten Sonderklassen, unter steter Berücksichtigung ihrer Leistungsfähigkeit und weitgehender Schonung und Wahrung ihrer gesundheitlichen Verhältnisse, eine möglichst tüchtige Ausbildung des Geistes und eine tunlichste Förderung des Körpers zuteil.

Genaueren Einblick in das Sonderklassensystem bietet die nachfolgende Gesamtstatistik pro 1902/03. (Vergl. S. 328/29.)

Bezüglich der Einweisung in die einzelnen Sonderklassen sei folgendes bemerkt:

1. Der Einweisung in die Hilfsklassen geht in der Regel der Besuch der normalen I. Klasse (im 1. Jahr des Schulbesuchs) und der Wiederholungsklasse I (im 2. Jahr des Schulbesuchs) voraus; eine frühere Aufnahme erfolgt, wenn die geistige Minderwertigkeit ausser allem Zweifel steht und von zuständiger Seite genügend festgestellt ist. In allen Fällen muss die Einweisung vom bisherigen Klassenlehrer, von der Schulleitung und von einem medizinischen Sachverständigen befürwortet sein. Von der Einweisung werden die Eltern in geeigneter Weise verständigt.

In die Hilfsklassen kommen also Schüler, deren Fassungsvermögen so gering ist, dass ein Vorrücken in den Normalklassen für alle Zukunft ausgeschlossen ist. Es werden nicht aufgenommen:

a. Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades und an Blödsinn leiden;
b. blinde und taubstumme Kinder;
c. epileptische Kinder, sofern die Anfälle für die Schule störend auftreten;
d. geistig normale Kinder, welche wegen ungünstiger Schulverhältnisse, wegen mangelhaften Schulbesuchs oder wegen Krankheit in der Ausbildung zurückgeblieben sind;
e. sittlich verkommene Kinder.

Die Schüler der Hilfsklasse erhalten nicht weniger Unterrichtsstunden als die Schüler der entsprechenden Normalklassen. Zur bestmöglichen Förderung der in ein und derselben Klasse zu bildenden Unterrichtsgruppen wurde der successive Abteilungsunterricht eingerichtet.

2. Der Einweisung in die Wiederholungsklassen I geht in allen Fällen der Besuch der normalen I. Klassen voraus; alle Schüler, welche nach Ablauf des ersten Schuljahres nicht versetzungsfähig sind, werden in Wiederholungsklassen I vereinigt. In diesen wird nochmals der Lehrstoff der I. Normalklasse gründlich behandelt. Diejenigen Schüler, die nun in der Wiederholungsklasse I das Lehrziel am Schluss des Schuljahres mit zweifellosem Erfolg erreicht haben, rücken im nächsten Schuljahr in eine normale II. Klasse auf (einzelne sogar, die aus äusseren Gründen zurückgeblieben waren und im Abteilungsunterricht nunmehr nachgenommen worden, in die III. Normalklassen zu den gleichalterigen Schülern). Sofern sie nicht fernerhin wieder zum Repetieren bestimmt werden, verbleiben sie in normalen Klassen; können sie aber auf einer späteren Stufe nicht promoviert werden, so kommen sie wieder auf der betr. Stufe in eine Wiederholungsklasse oder erforderlichenfalls auf der V. oder VI. Klassenstufe in Abschlussklassen. — Diejenigen Schüler, welche in den Wiederholungsklassen zwar das Lehrziel der I. Normalklasse erreicht haben, aber auf der nächsten Stufe voraussichtlich nur dann mitkommen, wenn sie wieder die günstigeren Unterrichtsbedingungen einer Sonderklasse geniessen dürfen (geringere Kopfzahl, successiver Abteilungsunterricht, erfahrene, für Behandlung schwacher Kinder geeignete Lehrer, Aufsteigen der Kinder mit dem bisherigen Lehrer), werden ebenfalls nach der II. Klassenstufe versetzt, aber in eine Wiederholungsklasse II eingewiesen und hier mit Repetanten der II. Normalklassen zu Unterrichtsgemeinschaften vereinigt. — Alle Schüler, welche auch in der Wiederholungsklasse I, also im zweiten Jahr ihres Schulbesuchs, trotz der günstigen Unterrichtsbedingungen das Lehrziel der I. Normalklassen nicht erreichen konnten, werden nach vorausgegangener Prüfung durch den Schulleiter und den Arzt einer Hilfsklasse zugeteilt und, sofern sie auch hier nicht gefördert werden können, als bildungsunfähig aus der Volksschule ausgeschlossen, damit sie allenfalls in einer Idiotenanstalt untergebracht werden können. — Die Wiederholungsklassen werden bis zur IV. Klassenstufe (einschliesslich) fortgeführt; sie sind also mehr als ihr Name sagt, sie bilden mit den Abschlussklassen zusammen innerhalb der allgemeinen Volksschule ein System von Sonderklassen für minderleistungsfähige und unregelmässig

1. Klassenverbände:					2. Schülerzahl:				3. Konfession:						4. Versäumnisse			5. Geburtsort:	
Art der Klassen:	Zusammensetzung nach Geschlechtern: Geschlechter	Zahl der Klassen: einzeln: geschlechtl. getrennt	Zahl der Klassen: einzeln: geschlechtl. gemischt	Zahl der Klassen: total	Stand am Anfang des Schuljahres	Im Laufe des Schuljahres traten ein	Im Laufe des Schuljahres traten aus	Stand am Ende des Schuljahres	Protestanten	Katholiken	Altkatholiken	Israeliten	Freireligiöse	Sonstige Bekenntnisse	bewilligte	ungerechtfertigte	entschuldigte durch Krankheit	hier	auswärts
Hilfsklassen I	Knaben	—	2	2	19	—	2	17	13	4	—	—	—	—	6	—	153	13	4
	Mädchen	—			9	—	1	8	2	6	—	—	—	—	3	7	253	8	—
Hilfsklassen II	Knaben	—	2	2	18	1	—	19	10	7	—	—	2	—	5	5	253	13	6
	Mädchen	—			7	1	—	8	4	3	1	—	—	—	—	—	44	4	4
Wiederholungskl. I (1. Schuljahr)	Knaben	—	5	5	78	9	11	76	41	32	1	—	2	—	36	3	740	57	19
	Mädchen	—			87	8	13	82	40	40	—	1	1	—	73	26	1060	55	27
Wiederholungskl. II (2. Schuljahr)	Knaben	—	6	6	102	9	15	96	48	44	1	—	3	—	44	58	812	76	20
	Mädchen	—			108	4	12	100	49	45	1	1	4	—	59	15	1300	75	25
Abschlussklasse VI (5. Schuljahr)	Knaben	1	—	2	22	5	1	26	12	14	—	—	—	—	53	13	378	12	14
	Mädchen	1	—		37	3	2	38	18	17	—	3	—	—	85	1	737	20	18
Abschlussklasse VII (5. Schuljahr)	Knaben	2	—	7	69	10	14	65	40	20	1	—	4	—	23	66	486	41	24
	Mädchen	5	—		159	16	16	159	68	78	5	5	3	—	219	49	1956	95	64
Abschlussklasse VI (6. Schuljahr)	Knaben	3	—	8	88	5	6	87	45	40	—	—	2	—	235	28	741	58	29
	Mädchen	5	—		169	14	16	167	100	63	1	1	2	—	118	66	2336	103	64
Zusammenstellung	Knaben	6 } 17	15	32	396	39	49	386	209	161	8	—	18	—	402	178	8563	270	116
	Mädchen	11			576	46	60	562	281	252	8	11	10	—	557	164	7686	360	202
Hauptsumme					972	85	109	948	490	413	11	11	28	—	959	337	11249	630	318

6. Beruf des Vaters bezw. der Mutter:								7. Früherer Schulbesuch: Vor ihrem Eintritt in die jetzige Sonderklasse besuchten			8. Gründe des früheren Zurückbleibens:			9. Unterrichtserfolge: Zum Vorrücken in die nächst höhere Stufe sind jetzt befähigt			10. Verhältnis zwischen Lebensalter und Schulzeit; Ihrem Alter entsprechend sollten im laufenden Schuljahr in einer normalen Klasse sitzen und zwar in:								
Arbeiter	selbständige Handwerker	Handwerkergehilfe	Gewerbetreibende	Kaufmann	Wirt	Beamte	sonstige	nur hiesige Schulen	nur auswärtige Schulen	hiesige und ausw. Schulen	infolge Zuzugs	infolge zu später Einweisung	sonstige Gründe (Talentlosigkeit, Trägheit, Krankheit, mangelhafte Erziehung etc.)	anstandslos	bedingt	nicht	I. Kl. (1. Schuljahr)	II. Kl. (2. Schuljahr)	III. Kl. (3. Schuljahr)	IV. Kl. (4. Schuljahr)	V. Kl. (5. Schuljahr)	VI. Kl. (6. Schuljahr)	VII. Kl. (7. Schuljahr)	VIII. Kl. (8. Schuljahr)	Fortbildungsschule
9	1	4	—	1	—	1	1	16	—	1	—	—	17	11	6	—	—	5	8	2	1	1	—	—	—
6	1	1	—	—	—	—	—	7	—	1	—	—	8	5	2	1	—	—	4	3	1	—	—	—	—
8	3	1	4	1	1	—	1	18	—	1	—	—	19	18	1	—	—	—	—	7	4	6	1	1	—
6	—	2	—	—	—	—	—	6	—	2	—	—	8	7	1	—	—	—	—	3	2	2	1	—	—
21	12	18	5	2	1	9	8	72	4	—	4	1	71	26	42	8	—	68	8	1	2	2	—	—	—
39	5	24	—	—	—	8	6	82	—	—	—	—	82	36	44	2	—	75	6	1	—	—	—	—	—
52	3	22	5	3	3	2	6	95	1	—	1	2	93	32	59	5	—	—	72	16	6	1	—	—	1
49	5	29	6	2	1	3	5	98	1	1	1	2	97	41	52	7	—	—	78	18	6	2	1	—	—
14	—	10	2	—	—	—	—	20	4	2	6	1	19	22	2	2	—	—	—	—	—	—	—	26	—
13	4	4	2	3	2	3	7	30	3	5	2	1	35	38	—	—	—	—	—	—	—	—	30	8	—
33	5	7	3	2	4	4	7	37	2	26	9	1	55	60	3	2	—	—	—	—	—	—	65	—	—
70	11	34	7	7	7	10	13	119	7	33	18	5	136	144	10	5	—	—	—	—	—	96	63	—	—
43	7	19	2	3	2	10	1	74	13	—	13	6	68	78	6	8	—	—	—	—	—	—	—	86	1
72	11	37	7	—	10	13	17	141	16	10	18	3	146	152	8	7	—	—	—	—	—	—	107	58	2
180	31	81	21	12	11	26	24	332	24	30	33	11	342	247	119	20	—	68	88	26	13	10	66	113	2
255	37	131	22	12	20	37	48	483	27	52	39	11	502	423	117	22	—	75	88	25	9	100	202	66	2
435	68	212	43	24	31	63	72	815	51	82	72	22	864	670	286	42	—	143	171	51	22	110	268	179	4

geförderte Kinder, welche einer ganz verschiedenartigen, ihrem Wesen entsprechenden Behandlungsweise bedürfen.

3. Die Abschlussklassen ergänzen, wie bereits erwähnt, von der V. Klassenstufe ab die Wiederholungsklassen. Der Einweisung in eine Abschlussklasse geht also ein mehr als vierjähriger Besuch von Normal- oder Wiederholungsklassen voraus. Vorerst beschränkt sich die Bildung von Abschlussklassen auf diejenigen Kinder, welche nach absolvierter Schulpflicht auf der V. und VI. Klassenstufe abgehen. Diejenigen in die V. Klasse promovierten Kinder, welche nur noch ein Jahr die Schule zu besuchen haben, also aus der V. Klasse entlassen werden, kommen in eine sogenannte V. Abschlussklasse 1. Diejenigen Kinder, welche in die V. Klasse promoviert werden, aber noch 2 Jahre die Schule zu besuchen haben, also aus der VI. Klasse entlassen werden, kommen in eine sogenannte V. Abschlussklasse 2; nach einem Jahr werden die promotionsfähigen Schüler aus den V. Abschlussklassen 2 mit solchen Repetenten der VI. Normalklassen, welche nur noch ein Jahr schulpflichtig sind, zu besonderen Unterrichtsgemeinschaften in sogenannten VI. Abschlussklassen vereinigt; die nicht promovierten Schüler der V. Abschlussklassen 2 werden werden einer V. Abschlussklasse 1 zugewiesen.

Wesentlich ist bei allen Sonderklassen, dass sie nur eine beschränkte Schülerzahl aufweisen, nämlich im Maximum die Hilfsklassen 20, die Wiederholungs- uud Abschlussklassen 35 Schüler.

Sämtliche Einweisungen tragen nichts Auffälliges und Peinliches an sich, so dass kein Odium auf die Sonderklassen fällt. Gegen den Modus der Teilung erhoben sich bis jetzt nicht die geringsten Bedenken, weil eben nach aussen keinerlei Verschiedenheit in dem Bildungsgang der Kinder auffällt und weil die Zuteilung nach einem Prinzip erfolgt, das durch eine eingebürgerte Gewohnheit sanktioniert ist. Dieses Prinzip ist die mangelhafte Versetzungsfähigkeit in eine höhere Klasse. Die Schule hat seit erdenklichen Zeiten das Recht, Kindern auf Grund mangelhafter Leistungen das Aufrücken in die nächsthöhere Klasse zu versagen. Schwieriger wird manchem die technische Frage erscheinen, wie denn eine solche Trennung der Klassen ohne allzugrosse Kosten zu bewerkstelligen sei. Die geringere Klassenfrequenz der Sonderklassen verursacht allerdings einen Mehraufwand an Lehrern und Klassenlokalen. Ferner können die eingeschlagenen Reformen

nur in Betracht kommen in grösseren Schulzentren, wo hinreichend Schüler zur Bildung solcher Unterrichtsmannschaften vorhanden sind; für einzelne Schüler wird sich dabei ein das gewöhnliche Mass übersteigender Schulweg ergeben. In hiesiger Stadt beeinträchtigten diese schultechnischen und finanziellen Faktoren in keiner Weise die Reformen. Die ganze Stadt bildet hinsichtlich der Einschulung einen einzigen Bezirk und die Bildung der Normalklassen wie auch der Sonderklassen erfolgt durch die Zentralschulleitung. Die Sonderklassen als Sammelklassen konnten selbstverständlich nicht in allen Schulhäusern eingerichtet werden, und so kam es, dass einzelne Schüler einen Schulweg bis fast zu einer Stunde zu machen hatten; dennoch wurde in keinem einzigen Falle seitens der Eltern Einspruch gegen die Einweisung in eine Sonderklasse erhoben, dagegen haben viele Eltern ihre Zufriedenheit mit der nunmehrigen Einschulung ihrer Kinder ausgesprochen, ja sogar beim Umzug in einen entgegengesetzt gelegenen Stadtteil wiederholt darum nachgesucht, dass ihr Kind beim bisherigen Lehrer verbleiben dürfe, es wolle den weiteren Schulweg gerne zurücklegen. Wenn man endlich bedenkt, wie gross die Opfer sind, die Mannheim schon ohnedies für sein Schulwesen bringt, so tritt die Bereitwilligkeit, mit der man auch für die Schwächen und Schwächsten zu sorgen sich bemüht, in ein um so erfreulicheres Licht.

Für den Unterricht in den Sonderklassen sind folgende Lehrziele massgebend:

1. In der Hilfsklasse soll das Kind zunächst für den gewöhnlichen Unterricht erst fähig gemacht werden; zu diesem Zwecke sind seine körperlichen Organe, besonders die Sinnesorgane, erst auszubilden und zu üben; der Unterricht selbst soll das Kind in den schulmässigen Disziplinen so weit fördern, dass es möglichst die Erwerbsfähigkeit für das spätere Leben gewinnt.

2. Die Wiederholungsklassen haben die gleichen Lehrziele wie die entsprechenden Normalklassen. In der Wiederholungsklasse I ist somit der Stoff der I. Normalklasse zu behandeln, in der Wiederholungsklasse II der Stoff der II. Normalklasse u. s. w., jedoch mit der Massgabe, dass der Lehrer, sofern es durch die Zusammensetzung der Klasse geboten erscheint, sich auf das Wesentlichste des Unterrichtsstoffes beschränkt.

3. Der Lehrplan der V. Abschlussklasse 1 enthält das Wesentlichste aus dem Stoff der Normalklassen V—VIII, soweit

es von den in Betracht kommenden Kindern erfasst werden kann; der Lehrplan der V. Abschlussklasse 2 und der VI. Abschlussklasse enthält dasselbe mit weiteren Ergänzungen in einem zweijährigen Turnus. Dank dem Entgegenkommen der kirchlichen Behörden konnte auch in Religion den Abschlussklassen ein modifiziertes Pensum zugewiesen werden.

Zur intensiveren individuellen Gestaltung des Unterrichts in den Hilfsklassen dienen die folgenden Mittel: die geringe Klassenstärke, der parallele Stundenplan und der successive Abteilungsunterricht. Die gleichen Fächer der verschiedenen Klassenstufen werden behufs Austausches einseitig geförderter Kinder auf die gleichen Tagesstunden gelegt. Der Vormittagsunterricht darf für ein Kind längstens 3 Stunden dauern und ist durch eine längere Pause zu unterbrechen, während deren im Hofe gespielt werden muss.

In den Hilfs- und Wiederholungsklassen ist der successive Abteilungsunterricht mehr, in den Abschlussklassen weniger eingerichtet. Die Eigenart desselben besteht darin, dass die Schüler einer Sonderklasse, die in eine schwächere Abteilung (a) und in eine leistungsfähigere Abteilung (b) zerfällt, in einigen Stunden getrennten Unterricht erhält. Beispielsweise haben die Schüler einer Wiederholungsklasse I wöchentlich 19½ Stunden (wie die Schüler einer I. Normalklasse), und zwar 3 Stunden Religion, 11½ Stunden deutsche Sprache (einschliesslich Schreiben und Anschauungsunterricht), 4 Stunden Rechnen und 1 Stunde Gesang. Das Deputat des Klassenlehrers einer Wiederholungsklasse I umfasst 26 Stunden; der Ueberschuss gegenüber dem Deputat der Schüler beträgt also 6½ Stunden. Die 26 Stunden des Lehrers gestalten sich nun folgendermassen: Die vereinigte Klasse (a + b) erhält 13 Stunden (3 Religion, 7 Deutsch, 2 Rechnen und 1 Gesang), die Abteilung a für sich allein 6½ Stunden (4½ Deutsch und 2 Rechnen) und die Abteilung b ebenfalls für sich allein 6½ Stunden (4½ Deutsch und 2 Rechnen). Es ist ohne weiteres klar, dass bei solcher Verwendung des Stundendeputats des Lehrers der Klassenunterricht eine weitgehende individuelle Einwirkung ermöglicht, deren die schwächeren Elemente in ganz besonderem Masse bedürfen. Der successive Abteilungsunterricht hat aber noch einen Vorzug. Er bietet die Möglichkeit, solche Schüler, die aus äusseren Gründen (längere Krankheit, Uebersiedelung aus mangelhaften Schulverhältnissen) zurückgekommen

sind, in den Hauptfächern (namentlich Rechnen) so zu fördern, dass sie im Laufe oder auf Schluss des Schuljahres in die ihrem Alter entsprechende Klasse promoviert werden können und auf diese Weise das verlorene Jahr wieder einholen.

Zur Hebung der Gesundheitsverhältnisse der Sonderklassenschüler dienen verschiedene Veranstaltungen. In der guten Jahreszeit finden häufig Unterrichtsgänge ins Freie statt. Die schlecht ernährten Kinder erhalten im Wintersemester ein warmes Frühstück. Fast alle Kinder benützen die Gelegenheit der Schulbäder. In der Regel sind die körperlich schlecht entwickelten Kinder auch geistig minderwertig und mit nervösen Anlagen behaftet; diese Kinder sitzen daher hauptsächlich in der schwächeren Abteilung a; ihr Unterricht beginnt vormittags erst um 9 Uhr. Schwächliche Kinder der Abschlussklassen erfreuen sich häufig der Wohltat der Aufnahme in eine Ferienkolonie oder in einen Hort. Im allgemeinen sucht man den Gesundheitsschädigungen vorzubeugen und an der Wiedererstarkung bezw. Wiedergenesung der Schüler nach Kräften mitzuwirken durch Einschieben kurzer Ruhepausen während der Unterrichtsstunden, durch Anweisung von nicht gesundheitschädlichen Sitzplätzen (die Plätze werden nicht nach den Leistungen, sondern nach der Körpergrösse der Schüler, nach Berücksichtigung der Augen- und Gehörleidenden angewiesen und in den verschiedenen Sitzreihen periodenweise gewechselt) durch strenge Beachtung der Körperhaltung, durch dauernde Beachtung der zur Gesundheitspflege getroffenen Einrichtungen, als Ventilation, Heizung und Reinigung der Schulzimmer. So geht aus dem in gedrängter Weise bis jetzt Gesagten zur Genüge hervor, dass die Sonderklassen inbezug auf die Hebung der gesundheitlichen Verhältnisse ihrer Schüler vollauf ihre Pflicht tun. Die eben bezeichneten Massnahmen decken sich gänzlich mit den diesfälligen Intentionen des Statistikers Dr. Engel, der sich also vernehmen lässt: „Jede Verkümmerung der physischen Beschaffenheit der Bevölkerung, der hätte entgegengewirkt werden können, ist eine Verschwendung des edelsten Kapitals, der Intelligenz und der physischen Kraft der Bevölkerung, und kommt einer absoluten Kapitalsvergeudung gleich."

III.

Ausserordentlich wichtig ist nun die Beantwortung der Frage: Welche Erfahrungen hat man mit all diesen Einrichtungen gemacht?

Wohl können auch diese Sonderklassen keine Wunder wirken; wohl vermögen auch sie nur auszubilden, was dem Keime nach bereits vorhanden ist; aber wir sind durch die seitherigen Erfahrungen im Innersten überzeugt, dass ohne individuelle Behandlung diese Kinder nie und nimmer so weit gefördert werden können, wie es geschehen ist. Selbst da, wo alle Arbeit verloren schien, blieb doch endlich ein erfreulicher Erfolg nicht aus. Die Sonderklassen haben sich im Prinzip bewährt.

Der Unterricht hat sowohl nach der materiellen, als auch nach der erziehlichen Seite günstigere Erfolge erzielt, als nach der bisherigen Uebung. Als im Spätherbst 1901 an der hiesigen Volksschule durch den Grossherzoglichen Kreisschulrat, Herrn Hofrat Strübe, Prüfungen abgehalten wurden, konnte er in seinem Prüfungsbescheid über die Sonderklassen folgendermassen urteilen:

„Von besonderem Interesse war uns der Besuch in den Sonderklassen. Wir haben uns davon überzeugt, dass diese Einrichtungen sowohl für die Schule wie für die betreffenden Kinder von grossem Segen sind. Die Wiederholungsklassen beugen vom ersten bezw. zweiten Schuljahre an vor, dass die zurückgebliebenen Schüler, deren es eben, besonders in den ersten Schuljahren, in allen grossen Schulen und volkreichen Klassen immer gibt, nicht mühselig von Klasse zu Klasse geschleppt werden und während ihrer Schulzeit mehrmals repetieren müssen. Bei der kleineren Schülerzahl kann der Lehrer den einzelnen Kindern viel mehr Aufmerksamkeit zuwenden und individualisieren. Wir sind überzeugt, dass auf diese Weise viele Kinder vor dem Verkommen bewahrt werden, und es könnte mit Fug und Recht die Frage aufgeworfen werden, ob diese Einrichtung je nach Bedürfnis nicht auch auf das dritte und vierte Schuljahr auszudehnen wäre.

Eine ebenso zweckmässige Einrichtung erblicken wir in den sogenannten Abschlussklassen. Trotz aller Vorkehr wird nicht vermieden werden können, dass eine namhafte Zahl von Knaben und Mädchen nicht regelmässig promoviert werden und somit die obersten Klassen der Schule nicht erreichen können.

Wenn nun Schüler nach Absolvierung der VI., zum Teil der V. Klasse aus der Schule entlassen sind, so fehlt denselben ein gewisser Abschluss ihrer Elementarschulbildung. Diesem Missstand sucht die Abschlussklasse mit Einhaltung eines geeigneten Lehrplans abzuhelfen; wir zweifeln auch nach den von uns gemachten Beobachtungen gar nicht daran, dass hier die Absicht erreicht und den gehegten Erwartungen entsprochen wird. Die Lehrer der Sonderklassen nehmen sich der zurückgebliebenen Kinder mit Geschick und geduldiger Hingebung erfolgreich an und machen sich um die betreffenden Kinder wie um die ganze Anstalt sehr verdient.

War bei Einrichtung dieser Sonderklassen entgegengehalten worden, dass sich die in diesen Sonderklassen zusammengefassten schwachen Kinder unbehaglich, gedrückt fühlen müssten, und dass ihnen die gegenseitige Aneiferung und geistige Anregung abgehe, so haben wir demgegenüber hier die Erfahrung gemacht, dass sich die Kinder durch die ihnen in erhöhtem Masse zugewendete Aufmerksamkeit und Teilnahme des Lehrers angeregt, ermutigt und gehoben fühlen und infolgedessen Aufmerksamkeit und freudigen Eifer an den Tag legen und das Gefühl haben, dass sie hier etwas leisten, etwas gelten, ein glückliches Gefühl, das sie in früheren Klassen nicht erlangen konnten.

Die beiden Hilfsklassen für Schwachsinnige, schwachbefähigte Knaben und Mädchen verdienen in jeder Beziehung vollste Anerkennung. Die Gemeindebehörde hat mit diesen Klassen eine humanitäre Einrichtung geschaffen, die den hier aufgenommenen Kindern zum wahren Segen gereicht. Wir begegnen hier einer geeigneten, reichen Ausstattung, und die Lehrer der Hilfsklassen haben sich in die ihnen gestellte schwierige Aufgabe der Art eingefunden, dass sie es vortrefflich verstehen, die Sinne der Kinder zu üben, den Geist zu wecken, und so die Schüler mit einem gewissen Mass von Fertigkeiten und Kenntnissen auszustatten, was bei gleichzeitigem Unterricht mit anderen Kindern nicht möglich gewesen wäre.“

Im Anschluss an dieses amtliche Urteil über die Sonderklassen sei weiterhin noch auf folgende Tatsachen hingewiesen:

Wiederholt haben auswärtige Schulmänner nach Besuch der hiesigen Sonderklassen ihr Gesamturteil über dieselben dahin zusammengefasst, dass diese Klassen hinsichtlich des Unterrichts und der Erziehung in keiner Weise den bestdisziplinierten Nor-

malklassen nachstehen, vielmehr in mancher Beziehung letztere noch übertreffen.

Aus Wiederholungsklassen konnten dank dem successiven Abteilungsunterricht häufig Kinder während des Schuljahres in die nächsthöhere normale Klassenstufe aufsteigen und so das versäumte Jahr einholen.

So war es auch möglich, auf Schluss des Schuljahres 1901/02 drei Knaben aus der V. Abschlussklasse (2) in die normale VII. Klasse, im Laufe des Schuljahres 1902/03 zwei Mädchen aus der V. Abschlussklasse (2) in die normale VI. Klasse und auf Schluss des Schuljahres 1902/03 einen Knaben aus einer V. Abschlussklasse 1 in die VII. Klasse der Bürgerschule zu befördern. Alle diese ausser der Ordnung promovierten Kinder fanden sich auf der höheren Klassenstufe so zurecht, dass sie hier zur besseren Hälfte, ja teilweise zu den besseren Schülern der Klasse zählten.

Zum Beweis dafür, dass durch die günstigen Verhältnisse der Sonderklassen die Lern- und Arbeitsfreudigkeit der Kinder gefördert wird, sei darauf hingewiesen, dass sich auf Schluss des Schuljahres 1902/03 zwölf Knaben und Mädchen, die aus Abschlussklassen zur Entlassung kommen sollten, zum freiwilligen Besuch der Schule meldeten. Sämtliche Kinder konnten VII. Normalklassen zugewiesen werden.

Vor Einrichtung der Abschlussklassen ist der freiwillige Weiterbesuch der Schule seitens unregelmässig aufgestiegener Kinder nur ganz vereinzelt vorgekommen.

Wohl hätte eine noch grössere Anzahl solcher Schüler den Normalklassen wieder zurückgegeben werden können; es geschah dies aber nicht, weil sie in den verschiedenen Fächern ungleich gefördert, nicht ohne Schaden einer bestimmten Jahresklasse hätten zugeteilt werden müssen.

Die in erziehlicher Hinsicht so wichtige Rückkehr des Selbstvertrauens der Kinder wird auch für die Hilfs- und Wiederholungsklassen ausdrücklich festgestellt in dem Bescheid des katholischen Stadtdekanats vom 11. März 1902 über die Religionsprüfung der genannten Sonderklassen mit den Worten: „Die Kinder dieser Hilfs- und Wiederholungsklassen empfehlen sich schon beim Eintritt in den Prüfungssal durch ihre freudige Stimmung; sie wollen zeigen, dass sie etwas gelernt haben. Die Einrichtung der Hilfs- und Wiederholungsklassen ist ohne Zweifel eine unschätzbare Wohltat für die Kinder.“

Nicht zu unterschätzen ist der gemütliche Einfluss ungezwungenen, sozusagen familiären Verkehrs dieser Kinder unter sich; die Freude und Lust, mit der sie sowohl am Unterricht wie am Spiel teilnehmen, während sie früher als schlechtangeschriebene Nachzügler ihrer Klassen sich mutlos in sich selbst zurückzogen und sich nie recht ihres Schullebens freuen konnten.

Auch der Verkehr der Schüler der Sonderklassen mit den Schülern der Normalklassen führte zu keinen Widerwärtigkeiten; täglich kann man beobachten, dass die Normalklassenschüler und Sonderklassenschüler friedlich und kameradschaftlich mit einander spielen.

Nicht minder erfreulich sind die Wahrnehmungen inbezug auf die disziplinellen Verhältnisse, auf Schulbesuch, auf Ordnungsliebe, Reinlichkeit und Pünktlichkeit, wenn man die sozialen Verhältnisse der Eltern und den zum Teil sehr weiten Schulweg gebührend berücksichtigt. Ja, viele Schüler, welche früher notorische Schulschwänzer waren, zeigten nach ihrer Einweisung in eine Sonderklasse regere Teilnahme und wurden sogar eifrige Schulbesucher.

So machten weder Schulbesuch noch Verhalten Massnahmen notwendig, die über den Rahmen derjenigen in einer guten Normalklasse hinausgehen. Ein unbefangener Beurteiler würde den Klassen in dieser Hinsicht ein gutes Zeugnis nicht versagen können und wäre vielleicht erstaunt, wenn man ihm dieselben nach Abgabe des Urteils als Sonderklassen vorstellen würde.

Selbst die den Sonderklässern so häufig fehlende oder abhandengekommene Willenskraft konnte mit bestem Erfolge wieder geweckt und energisch ausgebildet werden. Durch körperliche Uebungen, durch Gewöhnung zu genauer und pünktlicher Lösung von Hausaufgaben, durch grosse Anschaulichkeit, durch interessante Darstellung in möglichst kurzen, aber mit grösster Aufmerksamkeit verfolgten Lektionen, durch Anregung von Gefühlen, durch Aneiferung und Belohnung wurde bei den Kindern das Interesse geweckt und sie selbst zur Teilnahme an der Arbeit bewegt und ihnen damit ebenso die Freude an dieser, wie auch der Begriff der Pflicht eingepflanzt.

Schliesslich kann festgestellt werden, dass auch die mancherlei Einwände gegen die Zusammenfassung der schwächeren Schülerelemente zu besonderen Unterrichtsgemeinschaften in der Praxis widerlegt worden sind.

Zunächst hat man befürchtet, dass die für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit so nützliche Wechselbeziehung zwischen Starken und Schwachen, Begabten und Geringeren in den Sonderklassen aufgehoben und das von Herbart als vorteilhaft erkannte Streben zur Nachahmung seitens der Schwachen fortfallen werde. Die Erfahrung zeigte, dass es auch in den Sonderklassen wieder Erste und Letzte gibt. Die Schwächsten der Schwachen finden hier ebenso wieder ihre Ideale in den Vordersten der Klassen, und dazu noch mit dem wesentlichen und wertvollen Unterschied, dass diese Ideale leichter zu erreichen sind als die der Normalklasse.

Ein weiterer Einwand wurde erhoben zugunsten der spät sich entwickelnden Kinder. Dieselben waren bisher, wenn sie sitzen bleiben mussten, von der Erreichung des Endzieles der Schule unbedingt ausgeschlossen. Solche Kinder erhalten jetzt, selbst wenn sie für ihre ganze Schulzeit in Wiederholungs- und Abschlussklassen verbleiben, einen abgeschlossenen Bildungsgang, können aber auch durch die günstigeren Unterrichtsbedingungen in den Sonderklassen soweit gefördert werden — wie die bereits erwähnten Beispiele beweisen —, dass sie wieder in die ihrem Alter entsprechenden Normalklassen einrücken können.

Ferner wurde auf die Schädigung Einzelner hingewiesen bei einer allenfallsigen falschen Beurteilung. Bisher war es unmöglich, einen begangenen Fehler wieder gut zu machen und einem zu Unrecht zurückversetzten Schüler so günstige Unterrichtsbedingungen zu schaffen, dass er das verlorene Jahr wieder einholen konnte. Damit ist aber auch jenes Bedenken gehoben, dass einem durch längere Krankheit zurückbleibenden Kinde ein Aufsteigen zu seinen Altersgenossen unmöglich sei. Gerade für diese Kinder sind die Sonderklassen von besonderer Bedeutung. Hier kann der durch lange Erkrankung geschwächte Organismus mit entsprechender Schonung wieder in die Arbeit eingeführt werden.

Weiterhin wurde behauptet, dass besonders die von auswärts kommenden Kinder unter dem erstrebten Schulsystem zu leiden hätten. Dem in vollständig neue, ihm fremde Verhältnisse eingetretenen Schüler wird in den Sonderklassen Zeit und Gelegenheit geboten, sich mit Musse und ohne Ueberanstrengung in das jetzige Milieu einzuleben. So sind für solche Kinder die

Sonderklassen in den meisten Fällen nur als Durchgangsstadium zu dem normal geregelten Bildungsgang zu betrachten.

Es wurde auch eingewendet, dass in den Sonderklassen zu viele Schüler die normalen Unterrichtsziele nicht erreichen würden. Allerdings nicht; soweit diese Ziele gedruckt auf dem Papier stehen, lässt sich durch Vereinfachung des Einzellehrplans ein grösserer oder kleinerer Ausfall nachweisen. Doch braucht uns für die Sonderklassenschüler nicht bange zu sein. Die normalen Anforderungen an die Kenntnisse des Menschen stellt das Leben, und diese sind für die dereinstigen Verhältnisse so schwach begabter Leute sehr „nahe beieinander". Was bleibt dem normalen Schüler von dem Viel und Vielerlei, das in der Schule getrieben wird? Von dem, was über dem Nötigsten und Einfachsten draussen liegt, fast nichts als höchstens noch einige Brocken. Wozu also schwächere Schüler mit allem möglichen vielleicht Wissenswerten, aber doch nicht unbedingt Nötigen plagen!

Man war auch der Ansicht, dass der Unterricht in den Sonderklassen so grosse Anforderungen an die Arbeitskraft des Lehrers stellen müsse, dass sich zur Uebernahme solcher Klassen nicht genügend Lehrkräfte finden dürften. Es muss zugegeben werden, dass die Führung von Sonderklassen für den Lehrer physisch anstrengender und psychologisch schwieriger ist, als jene von Normalklassen. Dennoch haben sich hier stets Lehrpersonen gefunden, welche sich solcher Klassen mit warmem Herzen und voller Kraft annahmen. Allerdings darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Sonderklassen genau das sind, was ihre Lehrer aus ihnen zu machen verstehen, denn nirgends wie hier ist der Lehrer die Schule. Mit der Wahl der Persönlichkeit der Lehrer hängt der Wert oder Unwert der ganzen Einrichtung aufs engste zusammen. Schlecht geführte Sonderklassen wirken meines Erachtens weit nachteiliger, als das Verbleiben ihrer Insassen in Normalklassen. Für die Sonderklassen wäre Schablone der Tod.

Endlich war man der Meinung, die Eltern würden sich durch Einweisung ihrer Kinder in die Sonderklassen gekränkt fühlen, sie würden in der Zuweisung eine Strafe, ja in gewissen Fällen ein schreiendes Unrecht erblicken. Trotzdem sich die Zahl der in den Sonderklassen untergebrachten Kinder im ersten Jahr auf 507, im zweiten Jahr sogar auf 948 und im laufenden Jahr noch höher belief, wurde in keinem einzigen Falle

von den Eltern Einspruch gegen die Einschulung erhoben, vielmehr haben diese nach den Berichten der Lehrer an Hilfs-, Wiederholungs- und Abschlussklassen häufig ausdrücklich ihre volle Zufriedenheit mit der Einweisung ihrer Kinder in die genannteu Sonderklassen bezeugt. Es ist dies um so bemerkenswerter, wenn man bedenkt, dass die Zuweisung in der Regel einen weiteren Schulweg bedingt, insofern die Sonderklassen nur in wenigen, zur Einrichtung von Sammelklassen günstig gelegenen Schulhäusern untergebracht werden können.

Ein abschliessendes Urteil über den Wert der Sonderklassen wird nicht jetzt, sondern erst nach einer längeren Erfahrung gefällt werden können. Doch erscheint es schon nach dem, was seither geleistet worden ist, zweifellos, dass die Sonderklassen ein wichtiges Glied im Zusammenhange der auf die sittliche und intellektuelle Bildung des Volkes wirkenden Einrichtungen ist, dessen Pflege und stetige Weiterentwickelung zu wohl begründeten Hoffnungen berechtigt.

Zur Vervollständigung der Uebersicht über die Neueinrichtungen an der hiesigen Volksschule bedarf es noch der Erwähnung einer bis jetzt nicht berührten Art von Sonderklassen, der sogenannten Vorbereitungsklassen für die Mittelschulen (Gymnasium, Realgymnasium, Reformschule und Oberrealschule).

Die Knaben, welche alljährlich im September in die unterste Klasse der höheren Schulen eintreten, erlangen ihre elementare Ausbildung zu einem geringen Teile in einer privaten Vorschule und einzelnen sogenannten Familienschulen, zum weitaus grössten Teil aber in der Volksschule. Hier richtet sich aber Mass und Ziel des Unterrichts nach denen, welche in der Volksschule bis zur Beendigung der Schulpflicht verbleiben. Bisher waren die von der Volksschule in die Mittelschulen übertretenden Knaben auf alle Parallelabteilungen verteilt; sie konnten also in der Muttersprache nicht so geschult und im mechanischen und orthographischen Schreiben nicht so ausgebildet werden, wie es vom Standpunkt der Mittelschulen aus für die in dieselben Eintretenden erwünscht ist. Nun kann aber in dem weiten Rahmen einer grossstädtischen Volksschule ganz gut besonderen Bedürfnissen verschiedenster Art Rechnung getragen werden. Seitens der Schulverwaltung wurden daher im Einverständnis mit der städtischen Schulkommission in den letzten vier Jahren alle Knaben, welche später in eine Mittelschule eintreten wollen, nach

zweijährigem Schulbesuch auf der III. und IV. Klassenstufe in besondere Parallelklassen, sogenannte Vorbereitungsklassen, zusammengefasst. Es werden aber nur solche Knaben in derartigen Klassen aufgenommen, welche nach Fähigkeiten, Fleiss und Leistungen für den Besuch einer höheren Schule geeignet erscheinen. Die Schüler der Vorbereitungsklassen erhalten hier eine ihrer höheren Leistungskraft entsprechende, den Bedürfnissen der Mittelschulen angepasste Ausbildung. Nach dem übereinstimmenden Urteil der Direktionen sämtlicher Mittelschulen stehen die jetzt aus der unentgeltlichen Volksschule übertretenden Schüler in keiner Weise hinter den aus anderer Vorbereitung kommenden Knaben zurück.

Die Vorbereitungsklassen sind ein weiterer Beweis dafür, wie zweckmässig das Prinzip der Gruppierung der Schüler in Unterrichtsgemeinschaften nach Massgabe der Arbeits- und Bildungsfähigkeit ist; sie beweisen, dass bei Durchführung dieses Prinzips innerhalb der allgemeinen Volksschule nicht bloss den Schwachen, sondern auch den Begabten und solchen, die besonderen Zielen zustreben, eine den natürlichen Voraussetzungen entsprechende Uebung und Ausbildung der geistigen Kräfte ermöglicht wird.

Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage ist eine der brennendsten Fragen der Zukunft. Unsere pädagogische Welt ist aber zu konservativ; nur schwer kann sie sich entschliessen, mit Neuerungen den Versuch zu wagen. Zwar ist es richtig, dass alles Experimentieren schädlich ist, schädlich besonders für die Kinder; aber man vergesse nicht, dass ein Experimentieren in gewissen Grenzen dem Fortschritt gleich ist. Nur dadurch können abgestorbene Formen vernichtet, durch neue lebensvollere ersetzt werden, nur so kann die Schule einen Schritt weiter ihrer Vervollkommnung entgegengeführt werden. Zu diesem Ende bedarf es aber Schulleiter, die nicht ausschliesslich oder auch nur vorwiegend in der Wahrnehmung der administrativen Erfordernisse aufgehen, sondern vielmehr solcher, die in der Wissenschaft der Pädagogik wurzeln und in innigem Kontakte mit dem ihnen unterstellten Lehrerpersonale die Schule zu fördern beflissen sind.

Kindheitseindrücke.

Von Dora Weinrich.

Ueber die intellektuellen und moralischen Anlagen der Neugeborenen haben die Menschen zu allen Zeiten in verschiedener Absicht nachgegrübelt und die widersprechendsten Hypothesen aufgestellt. Die Theologie behauptet, dass das Kind moralisch verderbt zur Welt komme und nur reinigenden Wundern sein Heil verdanke; Rousseau und seine Jünger dagegen glauben an eine unbefleckte Reinheit, in der es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht. Die Wahrheit scheint in der Mitte zwischen den beiden Ansichten zu liegen und wird von Preyer in seinem klassischen Werke „Die Seele des Kindes" so formuliert: „Die Seele des eben geborenen Kindes gleicht nicht der unbeschriebenen Tafel, auf welche die Sinne erst ihre Eindrücke aufschreiben, sondern die Tafel ist schon vor der Geburt beschrieben, mit vielen unleserlichen, auch unkenntlichen und unsichtbaren Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längst vergangener Generationen; . . . die Seelenentwicklung muss ebenso wie die Formenentwicklung weit über den Ursprung des individuellen Wesens hinaus zurückdatiert werden . . . Die geistigen Grundfunktionen, welche erst nach der Geburt hervortreten, entstehen nicht erst nach der Geburt. Wären sie nämlich vor derselben schlechterdings nicht vorhanden, dann wäre unerfindlich, woher sie kommen. . . . Die Erblichkeit ist mindestens ebenso wichtig, wie die eigene Tätigkeit in der Psychogenesis. Hier ist kein Mensch ein blosser Emporkömmling, der durch eigene Erfahrung allein seine Seele zur Entwicklung brächte; vielmehr muss jeder durch sie die ererbten Anlagen, die Reste der Erfahrungen und Tätigkeiten seiner Ahnen wieder-

beleben und ausbilden. Ohne Sinnestätigkeit gibt es freilich keine Seelentätigkeit, aber ohne ererbte Anlagen auch keine."

Es ist gewiss eine interessante und dankbare Aufgabe, den Ahneneindrücken nachzuspüren; doch zugleich ein schwieriges Unternehmen, infolge der Unfähigkeit des jungen Kindes, seine Gefühle und Gedanken zu offenbaren. Vielleicht kann die Rückerinnerung der Erwachsenen da einiges aufdecken. Pierre Loti entsinnt sich, dass er als kleiner Junge beim ersten Anblick des Meeres das bestimmte Gefühl des Wiedererkennens hatte, und glaubt annehmen zu dürfen, dass ein dunkler Begriff von der Unendlichkeit des Ozeans durch seine Vorfahren, die seit Generationen Seeleute gewesen, auf ihn, das Landkind, gekommen sei. Diese „reflets incohérents de pensées d'ancêtres" mögen als Schlüssel für manches sonst unerklärliche Kinderempfinden dienen. Ich führe darauf verschiedene Absonderlichkeiten meiner Kinderjahre zurück. Von meiner Familie heisst es in der Chronik, es seien „jederzeit daraus berühmte und gelehrte Leute erzeugt worden". Fast alle dienten dem geistlichen oder geistigen Stande, als Theologiae - Professor und Archi - Diaconus, als Superintendent oder als der Philosophischen Fakultät Adsessor. Dass einer der Ahnen „mit dem sel. D. Luthero dem Closter entgangen", lässt darauf schliessen, dass vor der Reformation auch das Mönchtum manch' Reislein des Familienstammes geweiht bekam. Ich glaube, dass ich von diesen Ahnen einen Abscheu vor der Herrschaft der Sinne geerbt, den ich schon in der frühesten Kindheit lebhaft empfand. Die zwei Begriffe „Geist" und „Körper" standen sich in meiner Kindheitsvorstellung als schroffe Feinde gegenüber, und ich brannte darauf, zu beweisen, dass bei mir „der Geist" dominiert. Dabei konnte ich eine Angst vor dem Gegenteil niemals los werden. Ich weiss noch, dass ich als kleines Mädchen an heissen Sommertagen mir selbst verbot, Wasser zu trinken, und mit einem gewissen frohen Triumphgefühl brennenden Durst litt. Ebenso refüsierte ich manche geliebte Leckerei, um mir selbst stets auf's neue zu beweisen, „dass mein Geist herrsche". Später schwelgte ich in dem Gedanken, als Märtyrerin in siedendes Pech versenkt zu werden, oder wilden Tieren zum Frass zu dienen. Aber in siedendem Pech zu versinken, war eine von mir besonders geliebte Vorstellung, die ich mir mit grosser Lebhaftigkeit vergegenwärtigte. Ebenso hegte ich oft den instinktiven Wunsch, ein Unbehagen zu ver-

längern, und heute noch manchmal, wenn ich z. B. etwas suche, kommt mir impulsiv der Gedanke: „Hoffentlich finde ich es recht lange nicht!“ Vielleicht habe ich auch von meinen geistlichen Vorfahren die Abneigung gegen den Reichtum geerbt, die schon als Kind sehr lebhaft in mir war. Ich dachte mir oft die abenteuerlichsten Geschichten aus, wie es hoffentlich passieren würde, dass wir alles Geld verlören. In einem Zimmer zu wohnen und blaue Kattunschürzchen zu tragen war mir ein wonniger Armutsbegriff. Da die Enthaltsamkeit und Geistesherrschaft Jahrhundertelang von meinen Vorfahren gepflegt wurden, scheint die Annahme berechtigt, dass ich sie von ihnen als „vererbtes Gedächtnis“, wie Spalding den Instinkt nennt, empfangen habe.

Freilich überstehen nur die tiefsten derartigen Eindrücke die Periode, in der das Kind anfängt, eigene Erfahrungen zu sammeln und Vorstellungen zu verknüpfen, diesen wichtigen Zeitpunkt, in welchem „jede einzelne Erfahrung im Kindergehirn (nach Ueberwindung der ersten Wachstumsepochen) wahrscheinlich eine organische Veränderung, gleichsam eine Narbe zurücklässt.“ (Preyer.) Durch diese Annahme wächst die Wichtigkeit der ersten Eindrücke ungeheuer; sie erklärt aber auch die andernfalls rätselhafte Dauerhaftigkeit und Tiefe der Kindheitsempfindungen.“ Die frühesten Eindrücke bestimmen nicht selten das, was wir unser sittliches Urteil und was die Welt unser Vorurteil nennt“, sagt Bogumil Goltz im Buch der Kindheit.

Wie verderblich diese weitreichenden Kindheitseinflüsse sein können, sieht man an dem so unglücklich entwickelten Rousseau. Als siebenjähriger Knabe las er Nächte hindurch mit seinem Vater Romane und erhielt dadurch, wie er schreibt, „äusserst sonderbare und unwahre Vorstellungen von dem menschlichen Leben, von welchen weder Erfahrung, noch Ueberlegung mich ganz wieder heilen konnten.“ Auch verfolgte er die Wirkungen einer Strafe, die er als kleiner Junge erduldet, durch sein ganzes Leben. Er sagt darüber: „Wird man wohl glauben, dass diese Kinderstrafe (Prügel), welche ich als 8jähriger Knabe von einem 30jährigen Frauenzimmer empfing, meinem Geschmack, meinen Wünschen, meinen Leidenschaften, meinem ganzen Wesen, durch mein ganzes Leben hindurch die Richtung gegeben hat? Dass sie aber gerade das Entgegengesetzte von dem bewirkte, was sie natürlicherweise hätte bewirken sollen?“

Diese Bekenntnisse rechtfertigen Sully's Ansicht, der von den ersten Lebensjahren als den „alles entscheidenden" spricht. Auch Loti vertritt die Ansicht, dass schon im Kind der Grund zu jeder Tugend und jedem Laster des fertigen Menschen gelegt wird. Beim Lesen von Aufzeichnungen einer älteren Schwester über seine Eigenheiten, welche sie zu der bekümmerten Frage veranlassen: „Was wird einmal aus diesem Kinde?" ruft er aus· „O mein Gott, nichts anderes, als es damals schon war — in der Zukunft nicht mehr und nicht weniger!"

Die Wichtigkeit der Kindheitseindrücke wird durch diesen Einfluss auf das ganze spätere Leben sehr gesteigert. Der erwachsene Mensch ist weniger empfänglich für neue Eindrücke, und nach und nach erstarren seine Ansichten und Ideen zu unveränderlichen Formen. Es gibt ja nur wenige geistesrege Sonntagsmenschen, die sich ihr Leben lang einen Teil der kindlichen Aufnahmefähigkeit zu erhalten vermögen. Die tiefsten Empfindungen aber, welche die Menschenseele bis zum Ende erbeben lassen, sind stets auf Kindheitsgefühle zurückzuführen. Die Eltern- und Gattenliebe, Heldenbegeisterung, Gerechtigkeit, Furcht u. s. w.

Bis zu kleinen Einzelheiten kann man manchmal diese Erinnerungsgefühle verfolgen. So entsinne ich mich, dass ich einmal in New-York bei Tiffany ein goldenes Kaffeeservice sah, das in mir jenes eigenartige Glücksgefühl erregte, das ich als Kindheitsempfindung zu erkennen gelernt habe; und da fiel mir ein, dass meine Puppen ein vergoldetes Porzellanservice besessen hatten, das damals der Inbegriff des Köstlichen für mich gewesen war und jetzt, noch nach Jahren, die gleiche unerklärliche Macht über mich besass. Mein Entzücken über das Tiffanykunstwerk war also ein Erinnerungsempfinden, dessen Ursprung in der Kindheit wurzelt, das deshalb von besonderer Tiefe war. — Vielfältig sind die Beweise, dass Kindheitseindrücke sogar unserer späteren, besseren Einsicht siegreich widerstehen. So kann Loti noch als reifer Mann den Gedanken nicht fassen, dass der Tod ihn auf immer von seiner Mutter trennen wird, obgleich er sonst an ein Wiedersehen nach dem Tode nicht glaubt. Er ist sich wohl einer Inkonsequenz bewusst, doch unfähig, dagegen anzukämpfen. Wie oft ältere Leute, die ihr Leben der exakten wissenschaftlichen Forschung gewidmet, wieder der Macht des Kinderglaubens verfallen, ist bekannt. Die Jugendphantasie vermag

eben alles, womit sie in Berührung kommt, mit übernatürlichen Kräften auszustatten. So war Loti auf unerklärliche Weise an ein Goldfischbassin geknüpft, das mit seinem Miniatursee, seinen Brunnen und Grotten eine Welt des Entzückens für seine Kinderjahre gewesen war. Als Vierzigjähriger sagt er darüber: „Es ist mein heiliges Mekka; wenn man es mir zerstörte, brächte es etwas in meiner Seele aus dem Gleichgewicht — ich würde einen Lebenshalt verlieren —, ja, fast scheint es mir, als ob es der Anfang vom Ende sein würde" . . . So ersteht vor dem geistigen Auge von Bogumil Goltz noch in reifen Jahren beim Hören der Worte „boreas asper", die ihn zur Schulzeit entzückt, „das Wunderbild des Eispolgeistes und seiner hehren, stillen, nordlichtangestrahlten Jungfrau." — Ich selbst, die ich ein sehr furchtsames Kind war, fand in angsterfüllten Nachtstunden einen unendlichen Trost in der Vorstellung, dass zwei grosse, schneeweisse Flügel mein Bett schützend bedeckten — und noch jetzt bringt diese Einbildung mir manchmal Beruhigung und Schlaf.

Aber wie die lieblichen Empfindungen, so treffen auch die schmerzlichen die Kinder ungleich tiefer, als die Erwachsenen, weil sie ihnen schutzlos preisgegeben sind. Ich kann mir heute noch das Gefühl entsetzlicher Verwirrung zurückrufen, das mich bei ganz bestimmten Vorstellungen ergriff und haltlos unglücklieh machte. So z. B. die Vorstellung von stets noch wachsenden Elephanten, die auf winzig kleinen Chininwagen sassen — so bei dem Bewusstsein der Unfähigkeit klar zu denken, wie ich gern wollte — immer fanden sich meine Gedanken in einem unentwirrbaren Knäuel gefangen — wie zahllose Fäden kamen sie mir vor, von welchen ich keinen einzigen bis zum Schluss verfolgen konnte. — Oft dachte ich darüber nach, woher die Gedanken überhaupt kämen und wie man denkt — doch alles wurde mir nur immer unklarer, und ich selbst dementsprechend unglücklicher. Aber ich wäre gerne glücklich gewesen — ich sehnte mich danach. Ich erinnere mich, dass ich im Alter von 6—8 Jahren über den Begriff von Glück tief nachdachte. Ich wollte wissen, was das Glück tatsächlich sei. Besonders entsinne ich mich eines Sonntags nachmittags, wo wir im Garten lustig gespielt hatten und wo mich, kaum dass die kleinen Gäste fort waren, eine haltlose Traurigkeit überfiel. Da dachte ich mir, während ich am Schattenplätzchen vorbei nach dem Gartentor zu schritt: „Das ist doch kein Glück? Ich bin doch nicht glück-

lich?" Und ich nahm mir vor, das nächstemal mitten im Spiel anzuhalten, um zu sehen, ob ich dann glücklich wäre.

Diese Niedergeschlagenheit, die viele Kinder nach ausgelassenem Vergnügen überfällt, die sich gewöhnlich in Gereiztheit äussert, wird oft hart gerügt, und ist doch nur der Beweis, dass dem Kinde zuviel zugemutet wurde. Dann heisst es: „Nun ja! man soll Euch nur ein Vergnügen machen, dann gibt es gewiss Streit!" Und das Kind empfindet dunkel, dass ihm Unrecht geschieht, und ist noch unglücklicher als vorher.

In meinem achten Jahre kam ich viel mit einer Dame zusammen, die, wie sich später herausstellte, gemütskrank war. Sie hatte eine besondere Zuneigung zu mir und nahm mich oft bei Sonnenuntergang auf den Schoss, um mit mir zu reden, und zwar von den unbegreifbarsten Begriffen, die mich unsagbar bedrückten. Besonders war es die Idee der Ewigkeit, die sie mir klar zu machen suchte und auf die sie immer und immer wieder zurückkam und mich so erregte, dass die Grübeleien darüber mich viele Jahre lang verfolgten und sterbensunglücklich machten — so unglücklich, wie ich **nie** wieder im Leben war, denn ich stand einer furchtbaren Macht absolut hilflos gegenüber. Ich weiss noch, dass ich oft das Gefühl hatte, ich müsste meinen Kopf gegen eine Wand schlagen oder mir sonst einen körperlichen Schmerz antun, um wieder zu mir selbst und von diesem entsetzlichen Gedanken freizukommen, der mir ein Gefühl gab, als fiele ich haltlos tiefer, immer tiefer in bodenlose Dunkelheit....

Bis auf den heutigen Tag ist diese Ewigkeitsidee der dunkelste Punkt in meinem Seelenleben, an den ich trotz aller Vernunftsgründe nicht heranzutreten wage, weil er mir jede Selbstbeherrschung raubt.

Ganz unabhängig von dieser grauenhaften Ewigkeitsempfindung hatte ich noch eine sehr fröhliche, echt kindliche Jenseitsidee: Hoch über dem Himmel, auf rosigen Wolken, hoffte ich einmal meine heissgeliebten Geschichtshelden Hektor, Jason u. s. w. anzutreffen, worauf ich mich schon lebhaft freute.

Jedenfalls sind derartige Vorstellungen dem Kinde bedeutend zuträglicher, und alles Ergreifende sollte ihm so fern wie möglich gehalten werden. Preyer sagt: „Für die geistige Entwickelung des Kindes ist nichts förderlicher, als Heiterkeit seiner Umgebung." Sie kann dem Charakter haltbare Fundamente verleihen. In dem gleichen Masse, wie jene erschütternden Ewigkeitsgespräche mich

in einer Hinsicht für immer schwächten, stärkte mich eine Bemerkung, die ich einmal zufällig hörte. Jemand sagte: „Ich fürchte mich nicht vor dem Tode — warum sollte ich mich vor dem Tode fürchten?“ Und ich kann nicht schildern, welche tröstende Gewalt diese Worte für mich hatten und wie sie sich im Lauf der Jahre zu einem festen Stützpunkt entwickelt haben.

Dagegen machte mich die oft und oft gehörte Bemerkung: „Nein, wie die Zeit verfliegt!“ tief unglücklich und rief ein Verständnis für die Vergänglichkeit aller Dinge in mir hervor, das mir viele, viele Stunden meines Lebens verbittert hat. Als Kind spann ich diesen Vergänglichkeitsgedanken weiter aus, und rettete mich zu ihm, wenn mich etwas zornig oder unglücklich machte. Ich erinnere mich, dass ich, um mir meinen Totenkopf und damit mein zu erwartendes Ende vorstellen zu können, oft mit dem Finger über meine Zahnreihen fuhr, was mir die Vorstellung wesentlich erleichterte, weil sie das einzige jetzt sichtbare waren, das einmal übrig blieb. Aber häufiger geschah es, dass ich mich gegen die übermächtige Idee der Vergänglichkeit zur Wehr setzen musste. Ich weiss noch, dass ich dann oft zornig dachte: „Ich will nicht, dass die Zeit so schnell vergeht! Wenn ich gross bin, werde ich schon etwas ausfinden, um sie aufzuhalten.“ Im übrigen schmerzten aber Hinweise auf mein Grösserwerden mich sehr. Ich hasste Bemerkungen wie: „Nun, das hört ja jetzt alles bald auf!“ oder „Bald seid Ihr gross!“ und als meine Schwester ihr erstes Mieder bekam, mit der Ermahnung: „Jetzt, aber nicht immer auf dem Fussboden zu spielen“, erfasste mich eine tiefe Traurigkeit, denn es schien mir der Anfang vom Ende. Ich liebte meine Kindheit, wollte nicht erwachsen sein, und besonders keine langen Kleider haben. Als 13jähriges Mädchen war es mir noch höchste Wonne, zwischen den Knien durch die Landschaft zu betrachten, und ich wollte dieses Vergnügen nicht so bald aufgeben.

Auch Loti verabscheute den Gedanken an das „Erwachsensein“, obgleich seine Kindheit keineswegs heiter war. Er spricht oft von einer „unendlichen Traurigkeit“, die ihn als Kind ergriffen, und fügt hinzu: „In meinem späteren Leben habe ich kaum je diese unerklärliche Trostlosigkeit wieder empfunden, diesen Schrecken des Nichtverstehens, dieses Versinken in unermessliche Tiefen — ich habe wenigstens nicht mehr gelitten ohne zu wissen weshalb.“ Um sich vor solchen Anfällen zu

schützen, verführte er oft die lärmendsten Spiele und zwang sich zu tollen Lachausbrüchen. Wie sehr Kinder in dieser Hinsicht oft absichtlich täuschen, erscheint fast unglaublich. Sie besitzen eben eine Gefühlskeuschheit, die manchmal ans Krankhafte grenzt. So war es mir eine unbeschreibliche Pein, Worte wie: „Schmerzen“, „Seufzen“, „Leiden“, auszusprechen. Es kamen mir jedesmal dabei die Tränen in die Augen. In den Lesestunden litt ich wahre Folterqualen unter dem Zwang, sie laut vorzulesen. Ich hatte immer dasselbe Buch mit meiner Schwester, und während sie las, spähte ich stets schon voraus, was mir in meinem Absätzchen bevorstünde. Besonders verhasst war mir ein Lesestück namens „Hektors Abschied“, in dem jede Zeile diese ungewünschten Wörter brachte.

Später erzählte mir eine Dame, dass sie dieselben Empfindungen bei den Worten „Schwäche“ und „Ohnmacht“ gehabt, und nur mit der grössten Ueberwindung imstande gewesen sei, sie auszusprechen. — Eben weil das Gefühlsleben der Kinder ein so überaus sensitives ist, können sie sich nie entschliessen, sich um Hilfe an die Erwachsenen zu wenden, leiden lieber allein für sich weiter und stellen sich glücklich.

Ich hatte eine fanatische Zärtlichkeit für meine Mutter und wurde von der Angst verfolgt, sie zu verlieren. Manchmal, als ich noch ganz klein war, sass ich spielend auf der Erde neben ihrem Stuhl und dachte: „Arme Mama, morgen kannst Du nicht mehr so dasitzen — dann ist alles verbrannt und zertrümmert und wir sind alle tot.“ Dann stand ich auf und packte mein Lieblingsspielzeug in meinen Puppenwagen, um das wenigstens zu retten, und ich erinnere mich noch genau, wie verlegen ich wurde, als die Kinderfrau mich einmal frug, was ich denn da täte? und wie ich schnell wieder alles auspackte. — Meine Mutter nähte mir einmal ein graues Puppenkleidchen, von dem ich mir einbildete, es sei das letzte, das sie mir je schenken würde, und der Anblick dieses Kleidchens machte mich so namenlos traurig, dass ich oft wünschte, sie hätte es mir nie gegeben, damit ich nicht so unglücklich zu sein brauchte. — Besonders vor dem Einschlafen quälte mich oft der Gedanke, dass ich nicht immer würde mit meiner Mutter zusammen sein können, und oft brach ich darüber in Tränen aus. Dann ergriff mich aber eine grosse Angst, die Gouvernante im Nebenzimmer könne mich schluchzen gehört haben und nach meinem Kummer fragen, den ich ihr

doch unmöglich sagen konnte — — so zwang ich mich immer schnell, ein Liedchen vor mich hinzusummen, um jedem Verdacht zu entgehen. Und die Gouvernante, sollte sie wirklich nach mir gesehen haben, würde wohl gedacht haben: „Was für ein vergnügtes Kind! Es singt sich in den Schlaf!"

Ich möchte hier bemerken, dass ich ein gesundes, normal begabtes Kind war (aber mit absolut unmathematischem Kopf), das in bester Pflege und glücklichen Verhältnissen mit noch drei Geschwistern aufwuchs und nicht nur für freundlich, sondern sogar für besonders vergnügt und leicht zufriedengestellt galt. Mein heiteres Temperament täuschte eben, da ich meine grüblerischen Charakteranlagen verbarg.

Es mag Kinder geben, die mit ihren Kümmernissen zu den Erwachsenen kommen, aber es werden sehr, sehr wenige sein. Die Kinder fühlen instinktiv, dass „die Grossen" in einer andern Welt leben und sie nicht verstehen können. Manchmal lacht man über ihre sonderbaren Ideen, die den Kindern selbst doch so einfach und natürlich erscheinen; manchmal wiederholt man das mit grosser Ueberwindung Anvertraute im Familienkreise, — und das Eine sowohl wie das Andere tilgt den kleinen Vorrat an Vertrauen in der kindlichen Seele. — Wie phantastisch manchmal Inspirationen des Kindergeistes sind, zeigt folgendes: Als ich fünf Jahre alt war, besuchten meine Eltern einen Ball, auf dem ein junges Mädchen infolge eines Herzschlages vom Tode ereilt wurde; ich hatte die Betreffende nie gesehen, aber der ganze Vorfall ergriff mich sehr. Ich kannte das Haus, in dem die Leiche aufgebahrt lag, und stellte sie sie mir so rührend schön vor, in einem rosa Ballkleid mit offenen Haaren. Ich betete inbrünstig, Gott möchte sie wiedererwecken, und auf einmal kam mir die feste Ueberzeugung, wenn ich hinginge und die Tote küsste, würde sie wieder zum Leben erwachen. Ich kann nicht schildern, wie ich in diesen zwei oder drei Tagen mit mir kämpfte. Ich fühlte es wie ein Muss, hinzugehen und sie vom Tode zu erretten, denn ich war sicher, es läge in meiner Macht, und wiederum hielt mich eine unüberwindliche Scheu davon ab, von meinem Vorhaben zu sprechen, und tatsächlich fand ich auch nicht den Mut dazu und gab lieber alles auf.

So übertrieben viel ich mir in mancher Beziehung zutraute, so hatte ich doch im allgemeinen einen absoluten Mangel an Selbstvertrauen. Ich war ganz überzeugt, ich könne nichts leisten,

ich sei dumm, hässlich und unliebenswürdig. Ja noch mehr. Als meine etwas ältere Schwester mich einmal aus Neckerei beim Ansehen eines Tierbilderbuches versicherte, ich sei ein Affe und gar kein Mensch, nahm ich mir das furchtbar zu Herzen und wartete mit Schaudern auf den Tag, an welchem mir ein Fell wachsen würde. Vielleicht glaubte ich es umso eher, als auch die Grossen mich wegen meines häufigen zornigen Weinens manchmal „Brüllaffe“ nannten. Jetzt klingt das alles ja ganz komisch, aber damals war es mir eine grosse Angst.

Als ich 9 oder 10 Jahre alt war, peinigte mich eine andere Vorstellung. Ich fürchtete, für einen Simpel gehalten zu werden, und viele Fragen unterdrückte ich, aus Angst, an ihnen könne man es zu erkennen glauben und mich in eine Anstalt schicken. Ich fürchtete nicht, einer zu sein, nur, dafür gehalten zu werden. Also wieder das instinktive Bewusstsein: die Grossen können mich nicht verstehen, und mit diesem verbunden ein Gefühl des Alleinstehens, ein immer tieferes Einbohren in die schreckhaften Gedanken.

Was aus schwerblütigen Kindern wird, die auch noch unter dem Druck einer düsteren Umgebung aufwachsen, kann man in den alten Tagebüchern puritanischer Familien lesen. Die unglücklichen Kleinen jener Zeit verkümmerten im Schatten einer Religion, die alle Freuden als sündhaft ansah. Sie unterhielten sich mit einander über Hölle und ewige Verdammnis, lasen die Bibel, ehe sie vier Jahre alt waren, und disputierten mit sechs über theologische Fragen. Die Eltern hielten es für ihre Pflicht, den Kindern vom zartesten Alter an die Nichtigkeit und Vergänglichkeit des Lebens vor Augen zu halten. Richter Sewall, einer der klügsten Männer seiner Zeit, gibt in seinem Tagebuch Einblicke in die Gemütsverfassung seiner Kinder. Besonders beschäftigt er sich mit seiner Tochter Elizabeth. Ueber sie schreibt er, als sie ungefähr 5 Jahre alt war: „Meine Tochter Elizabeth lässt es sich einfallen, Isaiah 24 zu lesen, so unter vielen Tränen geschieht, sintemal sie sich übel befindet, und der Inhalt des Kapitels und Mitleid mit ihr rühren mich selbst zu Tränen.“ Von diesem erschütternden Eindruck erholte das zartorganisierte Kind sich niemals, die Vorstellung von Gottes Zorn und Rache hatte sie mit zu nachhaltigem Entsetzen erfüllt. Einige Jahre später schreibt er, sie werde von der Ueberzeugung gepeinigt, dass sie der Hölle verfallen sei, breche häufig in Tränen

aus und versinke in völlige Melancholie nach Anhören einer Predigt über den Text: „Du sollst mich suchen, aber nicht finden.“ (Childlife in Colonial days by Alice Morse Earle.)

Dieses Beispiel, wie ein ganzes Leben durch den Druck einer dunklen Kindheit zerstört wurde, steht jedenfalls nicht vereinzelt da, und besonders religiöse Grübeleien hinterlassen oft die tiefsten Spuren im Seelenleben des Kindes. Loti erzählt in seinen Erinnerungen, dass er oft des Nachts „an dieses Nachher dachte, welches sich mit jenem Namen voller Schrecken nannte — Ewigkeit. — — Die Idee des Vergehens der Existenzen und Dinge schmerzte mich namenlos. — Des Abends suchten mich oft düstere Gedanken heim — Vorstellungen einer Nacht ohne Morgen — einer verschlossenen Zukunft — eines nahen Todes.“

Erscheint es da nicht wie ein gesunder Instinkt, wenn manche Kinder von der Religion nichts wissen wollen, wie jener kleine Vierjährige, der durchaus beten lernen sollte, aber alle Belehrungen über Gottes Allgegenwart und Allmacht mit der unumwundenen Erklärung zurückwies: „Ich will aber nichts weissen von dem lieben Gott!“ (Goltz.)

Es ist schon oft darauf hingewiesen worden, dass Kinder auf derselben Entwickelungsstufe stehen wie die Wilden, aber man unterlässt es immer noch, die Konsequenz zu ziehen, dass sie deshalb auch ebensowenig für ethische Begriffe aufnahmefähig sind. Sie können sich fürchten vor einem übermächtigen Gott und einer grausamen Vergeltung, sie können zärtliche Gefühle für ein Christusbild hegen, sie können Gebete nachsprechen — aber darüber hinaus geht es nicht. Und man tut den Kindern ein Unrecht an, indem man ihnen von einer Gottesidee spricht, die nur reifem, ethischem Verständnis einigermassen fasslich ist. Um sie zu verkindlichen, wird aus der Religion ein Fetischismus gemacht, der mit der bewiesenen Dauerhaftigkeit der Kindheitseindrücke ein späteres, tieferes Erfassen des Gottesglaubens sehr erschwert oder ganz unmöglich macht. Selbst das Kind, welches in Grübeleien über religiöse Begriffe verfällt, vermag durch seine Unreife der Idee nicht näher zu kommen. Ich glaube nicht, dass viele Kinder sich ohne äusseren Anstoss mit diesen Gedanken beschäftigen. Fast alle Beispiele, die Sully in seinem Buche: Untersuchungen über die Kindheit, als Beweis für das Kindern innewohnende Interesse am Vergehen, Sterben und dem Wesen der Gottheit gibt, scheinen mir des Tiefsinnes zu ent-

behren, sobald man sie vom kindlichen Standpunkt aus betrachtet. — Mein kleiner Bruder sagte einmal im Alter von vier Jahren zu mir: „Wäre es nicht sonderbar, wenn wir auf einmal aufwachen würden, und das ganze Leben wäre nur ein Traum gewesen?“ Im ersten Moment scheint dies ein sehr fernliegender Gedanke für ein Kind, doch war er vermutlich nur hervorgerufen durch die Beobachtung, dass man vom Traum aufwacht, warum soll man dann nicht auch vom Leben aufwachen? Der Traum ist für die Kinder realer als für uns (sie erzählen oft Erträumtes als Erlebtes) und das Leben traumhafter (durch ihre Neuheit und Unerfahrenheit). Da scheint die Schlussfolgerung des Vierjährigen ganz natürlich und wird nur für uns tiefsinnig durch unsere geweiteten Ideen über Leben und Sterben. — In Erinnerung an meine eigenen Kinderleiden, hervorgerufen durch die Gespräche jenes gemütskranken Fräuleins, hütete ich mich, näher auf seine Bemerkung einzugehen und beschwichtigte sein Interesse durch ein paar allgemeine Worte.

Ich meine, alles, was der Gedankensphäre der Kinder naturgemäss fern liegt, soll man mit allen Kräften von ihnen abhalten, um sie sich erst einmal völlig als Kinder entwickeln zu lassen. Unsere wohlgemeinten vernünftigen Erklärungen reissen sie zu oft aus ihrer eigenen Anschauungswelt heraus und machen sie dadurch unkindlich, d. h. altklug. — Ich las einmal in einer Frauenzeitung folgende Mitteilung: Ein kleines Mädchen spielte mit jungen Häschen und wandte sich plötzlich an die Erwachsenen mit der Frage: „Woraus werden denn eigentlich die kleinen Häschen gemacht?“ Als die Grossen sich ungebührlich lange auf eine passende Erklärung besannen, beantwortete es sich seine Frage selbst, indem es sagte: „Oh, ich weiss schon — aus ganz, ganz weicher Wolle!“ und vergnügt weiter spielte. Darauf wären die klugen Grossen wohl niemals gekommen. Sie hätten entweder irgend ein dummes Märchen erzählt, oder, wie ich es schon selbst mit angehört, eine realistische Schilderung der Fortpflanzung gegeben.Man muss aber zu den Kindern hinuntersteigen können, um sie zu erziehen. Belehrungen von unserem Standpunkt aus bleiben entweder wirkungslos, oder sind sogar schädlich. So ist es auch mit der Bekämpfung der Furchtsamkeit, diesem Martyrium der Kindheit. Es gibt wohl niemand, der ihm entgangen. Mögen es nun überirdische Vorstellungen oder Elementargewalten, Strafen oder Räuber sein, die die kleine

Seele angstvoll erbeben machen — jedes Kind fällt zeitweise dem einen oder dem andern zum Opfer, und nur ein liebevolles Verständnis für die Kinderangst vermag da zu helfen. Preyer sagt: „Es gibt eine erblicheFurchtsamkeit, welche sich äussert, sowie sich die Gelegenheit bietet," und Sully (Untersuchungen über die Kindheit), „dass die Furcht eines der charakteristischen Gefühle der Kinder ist, bedarf keines Beweises." — Ich habe selbst einmal die Beobachtung gemacht, dass ein dreijähriges Mädchen, das nie unter der Pflege einer Wärterin war und dem auch sonst alles von seiner Umgebung ferngehalten wurde, was seine Furchtsamkeit ausbilden könnte, plötzlich anfing sich zu fürchten, und zwar so, dass es sich am hellen Tage nicht allein in sein Zimmer getraute, um sich Spielzeug zu holen. Mehreremale kam es in grosser Erregung zurückgelaufen und erklärte, „Hunde in den Zimmerecken gesehen zu haben." Da es stets durch Hinführen von seinem Irrtum überzeugt wurde und man über seine Aengstlichkeit nicht weiter sprach, verlor sie sich nach wenigen Wochen wieder. — Ich selbst war ein äusserst furchtsames Kind, obgleich ich für „couragiert" galt. Diebe sowohl wie Gestalten meiner Einbildungskraft machten mir viele Sorgen. Besonders erschreckte mich oft der Gedanke, die Türe könnte plötzlich aufgehen und ein scheusslicher, ungestalter Zwerg eintreten. — Vor Gewittern fürchtete ich mich garnicht, aber die Idee des Feuers im Erdmittelpunkt war mir entsetzlich. Als kleines Kind muss ich jemand haben sagen hören, in der Erde sei Feuer, und als ich dann einmal auf dem Kiesweg im Garten sass und beim Spielen auf Schlacken unter den Kies gelangte, hatte ich eine grosse Angst, ich sei schon fast bis an das Feuer gekommen, das jeden Augenblick hervorschiessen könnte. Diese schreckhafte Vorstellung wurde ich lange nicht los. — Eine einfache Art, Kinder möglichst vor der Angst zu bewahren, ist, ihre Phantasie mit lieblichen Bildern zu füllen, besonders indem man sie lehrt, die Schönheiten der Natur zu erkennen. Kinder sind ungemein empfänglich dafür. Audubon erzählt, dass er, „kaum dem Gängelband entwachsen", sich schon unwiderstehlich zur Natur hingezogen gefühlt habe, und dass es ihm damals schon klar gewesen, dass eine „an Raserei grenzende Inbrunst für die Natur" ihn durchs ganze Leben begleiten würde. Ich entsinne mich, dass die blühenden Obstbäume des Frühlings mich als 10jährige in einen Zustand der Verklärung versetzten. Goltz schreibt aus-

führlich über diese Lenzbegeisterung, die auch er als Kind empfunden, und drückt sie aus in den Worten: „Es war ein ingottliches Leben, wir waren voll des heiligen Naturgeistes und unsere Seelen waren in Kontakt mit der Naturseele.“ Und weiter: „Ich war ein lebhafter Junge und kein Kopfhänger, aber das Wunder des Daseins machte mich immer wieder nachdenklich, träumerisch und wie berauscht. In solcher Inbrunst gottgeschwellter Naturliebe ward mir das Kleinste zum Grössten, ergriff mich oft ein Grashalm wie den wallfahrenden Pilger die Palme zu Jerusalem.“ — Jeder, der Gelegenheit hat, Kinder in der Natur zu beobachten, wird zugeben, dass diese Schilderungen nicht übertrieben sind.

Ich selbst kann von einem 7jährigen Mädchen erzählen, das beim Anblick eines Sonnenunterganges am See plötzlich die Hände faltete und sagte: „Das meint man wohl, wenn man sagt: denn Dein ist die Herrlichkeit — —.“ Eine überraschende Gedankenkombination für ein Kind.

Wir sind stets geneigt, das Zartgefühl der Kinder zu unterschätzen, und doch ist es meistens stark ausgeprägt. Goltz gibt in seinen Erinnerungen ein treffendes Beispiel dafür, indem er als Fünfjähriger, nachdem seinem „Zart- und Ehrgefühl“ zu nahe getreten worden war, seinen Geschwistern erklärte: „Ich bin ein fremder Junge“, und sich abseits hielt. Er mag instinktiv gefühlt haben, dass man seinem Beleidiger gegenüber das Zugehörigkeitsempfinden verliert. — In demselben Alter hatte er eine grosse Liebe für seine Träume und wollte „durchaus mit einer Rücksicht und Delikatesse geweckt sein“, zu der niemand aufgelegt war, was ihn „an dem Heiligtum seiner Traumverdienste verletzte und rebellisch machte.“ Goltz weist an dieser Stelle darauf hin, „dass Kinderunarten nicht allemal Laune seien, sondern auf einem tieferen Naturell und Evolutionen eines idealen Lebens und Seins ihren Grund haben können.“

Eine andere und gewöhnlichere Art, in der Kinder verletzt werden, ist, indem man in ihrer Gegenwart über sie spricht — selbst wenn dies nur in Zeichen geschieht, verstehen sie es —, es scheint, als hätten sie dafür einen sechsten Sinn. Aber oft wird es ihnen noch viel leichter gemacht. Ich erinnere mich, dass ich als Fünf- oder Sechsjährige durch eine Tante tief gekränkt wurde, die, als sie mich nach längerer Trennung wiedersah, zu meiner Mutter gewandt, äusserte: „Das Kind hat sich

aber doch verschönert". Es lag so etwas von erhabenem Mitleid in dieser Bemerkung, das mich diese Tante geradezu hassen liess, und jahrelang konnte ich nicht darüber hinwegkommen.

Das Zartgefühl der Kinder verleitet sie aber auch oft zur Heuchelei. Sie fühlen, dass dieses oder jenes Empfinden von ihnen verlangt wird, und erheucheln es lieber, als dass sie die Erwartung täuschen. So habe ich den Glauben an Christkind und Nikolaus lange äusserlich aufrecht erhalten, um den Grossen zu verheimlichen, dass ich „schon nicht mehr" daran glaubte. Als ich gerade 12 Jahre alt war, starb meine Urgrossmutter, und ich erinnere mich, dass ich einen der Erwachsenen mit folgenden Worten tröstete: „Die Grossmama hat jetzt goldene Flügel und ist in den Himmel geflogen." Ich glaubte es ja selbst nicht, aber ich meinte, als Kind müsse ich so etwas sagen. — Als ich mehrere Jahre jünger gewesen, war die Urgrossmama oft unversehens hinter mich getreten und hatte mein Kinderhälschen unter dem Zopf geliebkost. Ich dachte immer, sie wollte mich kitzeln, abes es kitzelte mich nicht und machte mich tatsächlich unglücklich, zu sehen, dass sie sich täuschte, deshalb zuckte ich dann stets mit den Schultern, damit sie denken möchte, sie hätte ihren Zweck erreicht; doch diese Heuchelei war mir so peinlich, dass ich sie so oft wie möglich vermied. Ich glaube, dass die Lügen der Kinder oft solch fernliegende Ursachen haben. — Eine Dame erzählte mir, dass sie als kleines Mädchen oft durch die jedenfalls wohlgemeinte Frage gequält wurde: „Woran denkst du eben?" und dass sie endlich so weit kam, stets eine bestimmte Antwort bereit zu haben, die natürlich nicht der Wahrheit entsprach. Kinder vertragen eben kein Eindringen in ihre Angelegenheiten, und die Schuld der Lüge trifft in solchen Fällen den indiskreten Fragesteller.

Die meisten Kinder haben ja ein sehr stark ausgeprägtes Wahrheitsgefühl und können sich nicht genug tun an pedantisch genauen Schilderungen. Loti erzählt, dass er oft tagelang von der Angst gepeinigt wurde, er hätte eine nicht absolut exakte Beschreibung von etwas gemacht. Mir ging es oft ebenso, denn ich verabscheute die Lüge — trotzdem war sie unter uns Kindern in besonderen Fällen gestattet. Wir hatten nämlich einmal irgendwo gehört, Jesuiten seien fromme Männer, bei denen das Lügen keine Sünde sei, und von da an sanktionierte ein leise geflüstertes: „Als Jesuit" jede Unwahrheit. Dies hielten wir

lange aufrecht und fühlten uns unter dem Schutz dieser Autorität bei den gröbsten Lügen schuldlos.

Eine andere Art Abweichen von der Wahrheit ist, wenn Kinder erfundene Geschichten als erlebt hinstellen, wie das kleine Mädchen, das behauptete, sich genau zu erinnern, dass der Storch es „zu fest" am Wickelband gehalten und ihm weh getan habe, oder wie der vierjährige Junge, der steif und fest behauptete, Gott gesehen und gesprochen zu haben. (Goltz.) Solche Selbsttäuschungen sind ja keine Lügen und durch die Lebhaftigkeit der Kinderphantasie leicht erklärlich.

Ich glaube, dass alle Kinder phantasievoll sind — freilich die einen mehr, die anderen weniger —, aber nüchterne Kinder gibt es nicht. Der englische Kunstkritiker Ruskin erzählt, dass er als Kind nicht imstande gewesen sei, ein Märchen zu erzählen oder eine Rolle zu spielen, und zieht daraus den Schluss, er sei phantasiearm gewesen. Aber es ist eben zweierlei, ein Märchen aufführen oder ein Märchen sein. Jedes Kind ist ein Märchen, indem es unbewusst in seinen Ideen dahinlebt, indem es es selbst ist. Aber dieses Unbewusste hört auf, sobald es vor aller Augen eine Rolle spielen soll. Dazu gehört ein kühnes aus sich Heraustreten, zu welchem die meisten Kinder zu gefühlskeusch und zu schüchtern sind. Sie fühlen sich in ihrer Bewegungsfreiheit gehemmt, sowie sie sich beobachtet wissen, deshalb darf man von kindlicher Schüchternheit und Schweigsamkeit nicht auf Phantasielosigkeit schliessen, und dies womöglich in Gegenwart des Kindes sagen. Das würde seine Fähigkeit, sich zu äussern, völlig lähmen. Man sagt, dass man aus Menschen Engel oder Teufel machen könne, je nach den Eigenschaften, die man von ihnen erwartet. Von Kindern ist das gewiss wahr. In ihrem Abhängigkeitsgefühl von den Grossen sind sie ja überzeugt, alles müsste so sein, wie diese es sagen — es ist eine gewisse Suggestion —, und selten oder nie lassen sie es sich einfallen, an dem Urteil zu rütteln. Dazu ist ihr weltliches Denken noch nicht selbständig genug. Wenn „die Grossen" sagen, sie sprächen die Unwahrheit, dann sprechen sie eben die Unwahrheit, und wenn man ihnen erzählt, sie seien dumm und ungeschickt, dann sind sie eben dumm und ungeschickt. Ich erinnere mich, dass ich einmal beim Versteckspiel von meinem Platz im Fliedergebüsch aus mit anhörte, wie die Gouvernanten unsere Zeichnungen kritisierten. Meine Schwester und ich, wir füllten zu unserem eigenen

Vergnügen eine ganze Anzahl „Skizzenbücher“ und fanden unsere geschaffenen Figuren sehr wahr, indem wir uns zusammen Geschichten über sie ausdachten. Es fiel uns nie ein, zu vergleichen, wer besser zeichnete — die Phantasie half doch über alle Unzulänglichkeiten hinweg —, aber diesen Sonntag Nachmittag im Fliedergebüsch hörte ich, dass meine Schwester sehr talentvoll sei und dass mein Gekritzel daneben gar nicht in Betracht käme —, und von da an war fast meine ganze Freude und ein grosser Teil des Vertrauens in meine Zeichenfähigkeit dahin.

Auf diese Weise mag manche gute Anlage zerstört, manche schlechte befördert werden. Kürzlich verbrachte ich den Nachmittag mit ein paar Kindern, unter welchen ein verträumter, etwas langsamer, aber keineswegs dummer Knabe von 5 Jahren war. Im Laufe dieses einen Nachmittages sagte sein Fräulein dreimal in seiner Gegenwart: „Er ist so täppisch!“ — — Dabei muss ein Kind täppisch werden. Uns Erwachsene beherrscht ja unser Ruf — wie viel mehr ein Kind!

Ausser dem vorschnellen Aburteilen kann aber auch die grössere Lebhaftigkeit einer Gespielin ein Kind zum Verstummen bringen. So ging es mir mit meiner älteren Schwester. Bei Aufführungen von lebenden Bildern, die wir oft mit kleinen Freunden veranstalteten, war sie immer die Anordnende und ich absolut untätig. Wenn ein Märchen gespielt wurde mit Feen, Elfen und Zwergen, war sie jedesmal die Fee und ich sicher ein Zwerg, der im braunen Turnkittel irgendwo im Hintergrunde stand, und wenn eine Prinzessin mit Hofstaat vorgeführt wurde, dann bekam ich im letzten Moment einen Kleiderrock und eine Schürze der Bonne unter den Armen festgebunden und schloss mich als „Köchin“ an. Dann ging's immer in grossem Zug zu den Eltern hinüber, und wenn ich in meinem langen Rock als Letzte durch die Türe stolperte, hiess es lachend: „Natürlich — die ist wieder Köchin“, was mich sehr zerknirschte und manchmal sogar rebellisch machte, ohne dass ich mich von der einmal übernommenen Rolle befreien konnte. Ich war mir auch vollauf bewusst, dass ich die meiner Schwester, welche als Prizessin in türkische Shawls drapiert einherstolzierte, niemals hätte spielen können. Ich hörte ja so oft von mir sagen: „Die hat keine Phantasie“, und das bekümmerte mich, obgleich ich mir nicht recht klar war, was Phantasie eigentlich sei; ich

stellte mir etwas Buntes, Fliegendes vor — etwas Schönes war es sicher, das ich nicht hatte.

Und doch besass ich, verborgen vor den Augen der Erwachsenen, meine eigene, phantastische, kleine Welt. In dieser spielten eine Hauptrolle die guten Zwerge. Ueber meinem Gitterbett hing ein handgrosses Marienbild in schmalem, goldenem Rahmen, dahinter war der Eingang ins Zwergenreich. Ich horchte oft, mein Ohr an die Tapete gedrückt, ob ich nicht die vielen, kleinen Füsschen würde treppauf, treppab eilen hören! — Direkt hinter dem Bilde dachte ich mir ein ganz mit Rot ausgeschlagenes Gemach, in dem die Zwergenkönigin wohnte, und wenn ich einmal sehr gut gewesen, würde es mir sicher gelingen bei recht raschem Abheben des Bildes, die Wand offen zu finden. Dass ich stets aufs neue enttäuscht wurde, entmutigte mich nicht. Eines Abends lag ich noch wach im Bett, auf dem Leib, beide Ellenbogen aufgestützt, da erschien plötzlich vor dem blauen Steppdeckchen, welches das Kopfende meines Bettes bildete, die kleine Zwergenkönigin. Ich sehe sie noch genau vor mir. Sie sass in einem hellen Gewand auf goldenem Thron, zu dem mehrere Stufen hinaufführten. Ein roter Läuferteppich lag darauf — der war an einer Stelle etwas zusammengeschoben, und da sah ich eine winzige rosa Rose liegen — anscheinend soeben der kleinen Königin entfallen. Ich streckte rasch die Hand danach aus, um sie aufzuheben — aber da verschwand das ganze liebliche Bild, liess mich jedoch sehr beglückt zurück. Nach Monaten erst erzählte ich das Erlebnis meiner Schwester, die mich natürlich ungläubig auslachte.

Mit dieser selben Schwester bildete ich ein „Gedankenspiel“ aus, das wir viele Jahre lang fortsetzten — bis tief in die Backfischzeit hinein. Es hatte seinen Anfang in unserer Personifizierung der Puppenmamas. Nach und nach kamen noch die Männer, Freunde und Freundinnen dazu, bis jede von uns ein halbes Dutzend Persönlichkeiten vertrat, einige davon mit sehr ausgeprägter Individualität. Am Tage verkörperten wir oft die Eine oder die Andere, aber das Hauptspiel fing abends an, wenn wir in den Betten lagen und die Gouvernante zum Nachtessen hinuntergegangen war. Dann wurde der Phantasie freier Lauf gelassen, und unsere Gedankenmenschen durften die interessantesten Abenteuer erleben. Tagsüber durfte die jüngere Schwester wohl ausnahmsweise daran teilnehmen; der Armen ging es aber immer

schlecht dabei. Ihre Schützlinge wurden regelmässig trotz aller Proteste in Grotten gefangen gehalten, zu scheusslichen Gestalten verzaubert, oder kamen sonst irgendwie zu Schaden. Der besondere Schrecken von ihr sowohl wie auch mir war „das Spirifankerl“ eine Erfindung der Aeltesten. Dieses unheimliche Wesen vermochte durch geschlossene Türen einzudringen, Mauern zu durchblicken, sah und hörte alles — grinste plötzlich von der Höhe eines dunklen Schrankes herunter und war für die arme Kleine eine Quelle steter Tränen. Das zweite Hauptspiel unserer Kindertage, das die Phantasie ebenso erregte, in dem die Rollen aber gleichmässiger verteilt waren, hiess „Omnibusspielen“ wobei sämtliche drei Puppenfamilien in einem aus Wandschirmen gebildeten Omnibus durch wilde Gegenden reisten, und regelmässig von Räubern überfallen wurden. — Ueberhaupt sich irgendwie ein eigenes kleines Reich zu schaffen hatte einen ganz besonderen Reiz, war es nun eine Robinsonhütte, durch zusammengestellte Stühle und darüber gehängte Decken gebildet, oder ein imaginäres Zeltlager unter aufgespannten Regenschirmen. Goltz sagt: „In diesem Bedürfnis, einen abgesonderten Ort, eine kleine Welt in der grossen zu haben, hat das Budenbauen der Kinder seinen poetischen Grund, nicht minder wie das Allerheiligste im Tempel Salomonis.“

Wie sehr wir uns in unser Spiel zu versenken vermochten, geht daraus hervor, dass wir oft vergassen, ob es Vor- oder Nachmittag sei, und die Gouvernante um Aufklärung fragen mussten, wie ich auch heute noch, wenn ich meine Gedanken auf eine bestimmte Arbeit konzentriere, manchmal nicht mehr weiss, in welcher Jahreszeit wir stehen.

Ich habe aber gefunden, dass Kinder, die fertige Spielhäuser zur Verfüguug haben, lange nicht so hingebend und beglückt darin spielen, wie die, welche sie erst bauen müssen. Es ist eben das Selbstschaffen, das die eigenen Ideen verkörpern, das die Kinder so fröhlich sein lässt — wie auch eine Puppe im gekauften Seidenkleide das Mutterherz kalt lässt — erst wenn die kleinen Hände sie rasch ganz ausgezogen und nach eigenem Gutdünken vermutlich in einen möglichst langen, warmen Shawl gewickelt, ist sie zum zärtlich geliebten Kind geworden. — Die Schönheit oder Feinheit der Puppe hat damit garnichts zu tun. Ueberhaupt fehlt jungen Kindern oft die Fähigkeit, etwas als unschön zu erkennen, solange es ihnen lieb ist. Ich kann mich

genau erinnern, wann mir zum erstenmal der Unterschied zwischen schön und hässlich klar wurde: unser erstes Kinderfräulein, von uns „die Wa“ genannt, hatte den Opfermut, sich öfters zu einem „Zahnarztspiel“ herzugeben, wobei wir auf ihren Knieen standen und mit Häkelnadeln in ihren Zähnen herumbohrten; und bei diesem Spiel ging mir einmal plötzlich die Erkenntnis auf, dass die Wa hässlich sei, eine Tatsache, die ich mit meiner Liebe zu ihr garnicht vereinigen konnte. Ich glaube auch eher, dass die Grimassen, die sie vermutlich schnitt, mich so unangenehm berührten, als die Gesichtsbildung — denn die hässlichste Puppe kann bekanntlich zärtlich geliebt werden und wird trotz ihrer Mängel für wunderschön erklärt.

Schön und elegant braucht das Spielzeug der Kinder also nicht zu sein, dafür aber veränderungsfähig. Alles, woran sie sich selbst betätigen können, ist ihnen Wonne. Goltz sagt darüber von seiner eigenen Kindheit: „Man wurde kurz und sparsam gehalten, in allen Stücken begrenzt, die Phantasie so knapp gefüttert als möglich, das eben gab ihr Fülle und Zeugungskraft.“ — Ich las einmal von einem kleinen Jungen, der sich wochenlang damit vergnügte, Nägel in einen Pfosten einzuschlagen und wieder herauszuziehen; wer weiss, was für Gebäude er dabei in Gedanken aufführte! Dass übrigens auch echt weibliche Beschäftigungen von kleinen Knaben mit Liebe betrieben werden können, ist oft zu beobachten; so war ein kleiner Verwandter von mir dem Kochen sehr ergeben und bügelte mit Leidenschaft. Das Puppenspielen der Jungen hat seinen natürlichen Grund in der Vaterliebe, die ebenso lebendig wie die Mutterliebe ist. Mein kleiner Bruder hatte als „Onkel Pfarrer“ mit zwei Söhnen eine ganz wichtige Rolle in unserem Puppenspiel inne.

Ueberhaupt war unsere ganze Kindheit von der Puppenliebe durchdrungen und noch mit 15 Jahren bequemte ich mich dazu, auf der Erde sitzend, mit meinen Sägespän-Kindern Scharlachepidemien durchzumachen. — Doch neben der Hingebung für meine Puppen hatte ich schon von klein auf Verlangen nach einem „lebendigen Kinde“. Oft abends im Bett nahm ich mein eines Knie in den Arm, legte den Rand des Leintuches als Häubchen um den imaginären Kopf und küsste „das Kind“ innig. Meine Kinderwünsche stiegen übrigens ins Unermessliche. Eine Lieblingsidee von mir war es, 80 kleine Töchter zu besitzen, die ich gleich gekleidet im Belvedère spazieren führen

wollte. Da ich nicht recht wusste, wo ich sie herbekommen könnte, gedachte ich, die Kaiserin von Oesterreich darum zu bitten, die in meinen Augen so ziemlich allmächtig war. Vom Kaiser dagegen wünschte ich mir eins der Ebenholzschränkchen der Ambrasersammlung, mit den kleinen Türchen und den zahllosen Schublädchen, die ich mir mit dem blendendsten Geschmeide angefüllt dachte. Ich beschäftigte mich oft mit Spekulationen, was für herrliche Schätze die wohl enthielten, und werde nie die Enttäuschung vergessen, als ich gesagt bekam, sie seien absolut leer. Dann hatte es auch keinen Zweck, den Kaiser darum zu bitten. Aber meine 80 kleine Mädchen wollte ich lange haben, bis sich endlich mein Wunsch auf ein einziges Kind konzentrierte. Ich bat Gott dringend, mir über Nacht eins in mein Gitterbettchen zu legen, nur schwankte ich immer, ob es ein weisses sein sollte, oder so ein liebes Negerkind, wie ich in Ebers' Aegypten eins abgebildet gesehen hatte. Ich liess mir oft heimlich von der Köchin ein Milchfläschchen füllen, das ich unter meinem Kopfkissen versteckte, wo auch allabendlich die grössten Stücke meiner Puppengarderobe ihren Platz fanden. Damals war ich 7—8 Jahre alt. In meinem neunten Jahre kam dann der kleine Bruder zur Welt, der meine Sehnsucht vollauf befriedigte.

Die Kinderphantasie liebt es, sich mit Lebewesen zu beschäftigen und geht so weit, sie sich zu schaffen. Diese Neigung, leblose Dinge zu personifizieren, ist sehr tiefgehend. Dem Kind erscheint überhaupt alles lebendig. Jeder Stuhl hat seine Physiognomie, jede Lampe kann gutmütig oder boshaft dreinsehen. Ich kann mir derartige Empfindungen lebhaft zurückrufen. Es fiel uns zum Beispiel niemals ein, unsere Bausteine als tote Dinge zu betrachten — sie waren nur eine veränderte Erscheinung des Menschen. So nannten wir sie ganz selbstverständlich, je nach ihrer Grösse, „die zweijährigen", „dreijährigen", „vierjährigen" u. s. w. — Derartige Begriffe sind oft so tief eingewurzelt, dass sie die spätere bessere Erkenntnis überleben. So sagte mir einmal eine Dame — selbst schon Mutter eines Kindes —, sie stelle in ihrem Nähkästchen stets eine schwarze und eine weisse Spule nebeneinander, in dem Gefühl, sie seien ein Mann und eine Frau und unterhielten sich besser mit einander als zwei gleichfarbige. Und mir selbst kam einmal, als in meinem Bücherschrank zufällig Carlyle's Sartor Resartus neben ein Kochbuch geriet, unmittelbar der Gedanke: „Was mögen die sich zu erzählen haben!" —

Ich erinnere mich, dass ich als kleines Kind eine auffallende Aehnlichkeit zwischen meiner grossen Zehe und einer Freundin meiner Mutter konstatierte und nicht begreifen konnte, weshalb diese ernstgemeinte Bemerkung solche Heiterkeit hervorrief.

Dichter vermögen sich wohl diese Personifikationsgabe ihr Leben lang frisch zu erhalten. So spricht Turgeniew in einem seiner Romane von einem Gesicht „wie eine Kaffekanne", was manchem Leser ein unverständlicher Begriff sein mag. Die Phantasie ist eben beim Dichter wie auch beim Kind das Schaffende, Entscheidende, selbst die Wirklichkeit bleibt dahinter zurück. Das erklärt, weshalb Gefühl und Gefühllosigkeit bei den Kindern so oft dicht nebeneinander stehen. Sie mögen bei der Erzählung des Todes einer Märchenkönigin in Tränen ausbrechen und ein Schwesterchen ohne sichtbaren Kummer verlieren. Im ersten Falle ergreift eine dem Kindersinn angepasste Phantasie ungehindert das Gemüt — im zweiten tritt die übermächtige Wirklichkeit in das Leben des Kindes, für welches sie unfassbar ist. Dagegen erregen oft Nebenumstände durch ihre Ungewöhnlichkeit Neugierde und ein den Kleinen wohltuendes Gefühl der Wichtigkeit, wodurch leicht der Eindruck der Herzensrohheit hervorgerufen wird. — Als ich 12 Jahre alt war, wurde wegen hoffnungsloser Erkrankung meiner sehr geliebten Urgrossmutter unser Kinderschlafzimmer verlegt und das, zusammen mit der Aufregung abgehender Telegramme und zu erwartender Gäste, liess mich in die vergnügten Worte ausbrechen: „das ist aber lustig!" Sehr zur Empörung der Erwachsenen.

So erzählt Goltz, dass er, der beim Anblick einer zu früh ergrünten Brunnenkresse aus Mitleid beinahe in Tränen ausbricht, ohne jedes Mitgefühl den grausamen Misshandlungen der Franzosen durch die Kosacken zugesehen habe. Er war damals 12 Jahre alt und schreibt darüber: „Ich habe es mit angesehen, und doch nicht gesehen, denn das Erlebnis war mir augenblicklich schon wie ein Traum und schwand jeden Tag aus dem Bereich der materiellen Wirklichkeit für mich. Es ging über meine Gedankenfassung hinaus."

Je reifer der Mensch, desto stärker wird in ihm das ethische Gefühl, das allein wirklich zu trauern vermag, indem es weiss, worum es trauert. Der Kinderkummer mag ebenso schmerzlich sein — er ist vielleicht sogar drückender wegen seiner Unerklärlichkeit und Masslosigkeit, aber er ist jedenfalls nicht so tiefein-

greifend wie ein geklärter Schmerz. Er beweist nur die allgemeine Leidensfähigkeit des Menschengemüts, die, wie jede andere allgemeine Fähigkeit, schon in dem Kind zu beobachten ist und sich während des langsamen Reifens erst zur individuellen Eigentümlichkeit auswächst; und während dieser Wachstumsperiode kann die leitende Hand des Erziehers viel tun durch Einlenken oder vorwärts führen.

Dass die Elternliebe schon in den Kinderjahren Blüten treibt, ist offenbar, aber nicht allgemein bekannt ist, dass auch die Gattenliebe bereits in den Kinderseelen lebendig ist. Und doch kommt diese, naturgemäss, vor jener. Nur ist sie verborgener, weil sie sich nicht wie das mütterliche Puppenspielen betätigen kann. Sie irrt noch suchend umher und wirft sich mit Inbrunst auf dieses oder jenes, bis sie mit dem erwachenden Verständnis den richtigen Weg geht. Als ganz junges Kind, lange ehe ich noch eine Ahnung von dem Unterschied der Geschlechter hatte, frug ich mich schon voll Verwunderung, woher es käme, dass ich, wenn ich mir eine losgetrennte Hand vorstellte, ein ganz anderes, ein erschauerndes Gefühl hatte, wenn ich mir dachte, die Hand sei von einem Mann, während sie mich völlig ruhig liess, wenn ich mir vorstellte, sie gehöre einer Frau. Ich dachte mir immer: Warum nur? Es war mir unbegreiflich geheimnisvoll. Dieses selbe unerklärliche Gefühl hegte ich für ein ganz kleines Porzellanpüppchen, das alljährlich an unserem Christbaum hing, das sogenannte „Müllermännchen“. Ich liebte es mit der ganzen Kraft meiner Kinderseele und hatte schon oft gebettelt, man möchte es mir schenken. Endlich wurde mein Wunsch erfüllt, aber noch in der Weihnachtswoche fiel mir das Püppchen aus der Hand und zerbrach. Ich kann den masslosen Schmerz nicht beschreiben, den mir das verursachte. Jahrelang blieb der Kummer um das Müllermännchen so lebendig in mir, dass ich niemals von ihm sprach, ja nicht einmal hinzudenken wagte und mit fast krankhafter Scheu fürchtete, jemand möchte es erwähnen.

Später konzentrierten meine unverstandenen Wünsche sich auf den „grossen Bruder“. Diese heissersehnte Phantasiegestalt liebte ich innig. Ich war fest davon überzeugt, einen zu besitzen, der nur durch ein unglückliches Schicksal (Zigeunerraub) von uns ferngehalten wurde. Diese Schwärmerei betrieb ich mit meiner Schwester gemeinsam. Ich hatte aber noch einen besonderen Grund, an ihn zu glauben; wie so viele Kinder war nämlich auch

ich davon überzeugt, dass ich „nicht das richtige Kind“ meiner Eltern sei. Ich erinnerte mich genau des kleinen Hauses, in dem ich vorher gelebt — halbwegs auf einem Berg, dicht an einer Strasse gelegen. Es scheint ein Gasthof gewesen zu sein, und ich weiss heute noch die Einteilung desselben. In dem einen Zimmer lag ich als ganz kleines, hilfloses Kind mit noch mehreren anderen, alle von einem halbwüchsigen „Gretchen“ beaufsichtigt. Eines Tages kehrte ein Ehepaar mit zwei Knaben daselbst ein, die trugen graue Anzüge und Strohhüte, und jeder hatte ein Schmetterlingsnetz. Diese Leute nahmen mich mit sich fort, und der eine Junge war mein ersehnter grosser Bruder. (Für beide hatte ich augenscheinlich keine Verwendung.) Ich mag da wohl Erinnerungen von Gebirgsreisen, auf die ich als Zweijährige mitgenommen wurde, kombiniert haben, passte sie dann meinen Wünschen an und hielt alles für absolute Wahrheit. Das Erinnern solch früher Erlebnisse scheint mir nicht unwahrscheinlich, denn ich entsinne mich noch ganz deutlich, dass ich einmal auf dem Arm der Kinderfrau dachte: „Die arme Mama und der arme Papa und der arme Onkel werden nie getragen!“ Damals mag ich auch ungefähr zwei Jahre alt gewesen sein. — Als ich knapp 9 Jahre alt war, wurde ein grosses Fest in unserem Haus gefeiert, zu dem als Gast von auswärts ein 18jähriger Vetter zum erstenmal zu uns kam. Sofort sahen wir in ihm das Bruderideal verkörpert. Wir schwärmten für ihn und wichen kaum von seiner Seite. Endlich versprach er lachend, uns beide zu heiraten. Im Stephansdom wollten wir uns trauen lassen. Die Bigamie störte mich weiter nicht. Aber doch regte sich damals in mir die Eifersucht gegen meine schönere und verwöhntere Schwester, die ihm doch besser gefallen musste. Am Festabend versprach er, zum Gutenachtkuss noch einmal ins Kinderzimmer zu kommen. Wir warteten voller Ungeduld. Als er dann wirklich kam, flog meine Schwester ihm jubelnd an den Hals, und da erwachte plötzlich in mir die Angst, er würde ganz gewiss nicht zu mir kommen, und ich dachte mir, „gut, wenn er nicht will, soll er nur bleiben. Ich rufe ihn nicht!“ und blieb stocksteif in meinem verhängten Gitterbettchen liegen und sprach kein Wort. Aber er vergass mich nicht. Er beugte sich zu mir herunter und küsste mich und ahnte kaum, was das Kind dabei fühlte. Er starb zwei Jahre darauf und ich empfand bei der Todesnachricht denselben haltlosen Kummer wie bei dem Verlust des Müllermännchens. Und es war kein vorübergehender

Schmerz. Ich sagte mir: „Niemals werde ich einen anderen lieb haben. Niemals. Ich bleibe ihm ewig treu." Tatsächlich vergingen viele Jahre, ehe ein neues Bild das seine aus meinem Herzen verdrängte.

Loti gibt in seinem Erinnerungsbuch eine interessante Schilderung dieses Gefühlserwachens. Er war damals 14 Jahre alt und die Offenbarung kam ihm im Traume. Es träumte ihm von einer lauen, blütendurchdufteten Frühlingsnacht, in der er unruhig und verwirrt umher irrte und etwas suchte — er wusste selbst nicht was . . . Er fährt fort: „Ich war mir bewusst, dass irgend jemand mich erwartete, den ich inbrünstig zu sehen verlangte — oder dass irgend etwas Unbekanntes sich ereignen würde, das mich schon vorher berauschte." Dann erblickt er an einem Rosenstrauch ein junges Mädchen und er erwacht. Aber der mächtige Eindruck verblieb. „Ich liebte sie, ich liebte sie zärtlich — kaum dachte ich an sie, so befiel mich eine innere Unruhe, die zur gleichen Zeit süss und schmerzlich war . . . . das war wirklich die Liebe, jene wahre Liebe, die so unendlich geheimnisvoll, von dem mächtigen Zauber der Traurigkeit beseelt, der an allem haften bleibt, was sie je berührt." — — —

Viele Kinder werden schon viel früher zu der unklaren Geschlechtserkenntnis gebracht — manche durch Gewaltsamkeiten, wie Rousseau, als er im Alter von 8 Jahren von seiner 30jährigen Lehrerin geprügelt worden war. Er bekennt: „Ich brauchte meine ganze Liebe und meine ganze Sanftheit dazu, um mich von dem Versuche abzuhalten, diese Strafe noch einmal zu verdienen, damit ich sie wieder empfinge. Ich hatte nämlich in dem Schmerz und selbst in der Scham darüber eine Art Sinnenreiz empfunden, welcher weit weniger Furcht als Verlangen, die Strafe von derselben Hand noch einmal zu erhalten, zurückliess. Es ist nämlich ganz gewiss, dass sich in diese Art Bestrafung eine frühzeitige Empfindung des Geschlechtstriebes mischte, denn eben dieselbe, von der Hand des Bruders erteilt, würde mir garnicht so angenehm vorgekommen sein."

Dass die Prügel überhaupt die Sinnlichkeit bei Lehrer wie Schüler steigern, haben neuerliche Erfahrungen wohl bewiesen. — Die Geschlechtsempfindungen des Kindes scheinen nur in einem leisen Schlaf zu liegen, bereit, bei dem geringsten Anlass zu erwachen. Auch Bogumil Goltz, der, zum Gegensatz von Rousseau, eine gut veranlagte, humoristische Natur besass, erinnert sich

einer solchen Erfahrung. Sein Pflegevater liess ein armes, krankes Weib mit seinem Neugeborenen auf dem Hof aufnehmen und eine Zeit lang verpflegen. Damals hörte der Knaben sagen, sie sei verführt worden. Er erzählt: „Was es mit einer Verführung eigentlich auf sich habe und mit einer unglücklichen Geliebten, das alles ging mir sofort im Kopfe herum, aber ich hatte dabei ein gewisses Gefühl, dass ich darüber niemand um Aufklärung befragen, dass auch eine solche überhaupt nicht ordentlicherweise gegeben werden könne. So begnügte ich mich denn mit meinem eigenen Allerlei von Ahnungen. Zum erstenmale aber hatte ich ganz bestimmt ein Gefühl von den Beziehungen der beiden Geschlechter in Liebe und Treue, und es durchschauerte ein paar Augenblicke meine Kinderseele, ohne dass ich wusste, wie mir geschah."

Aus diesen Beispielen geht hervor, wie unendlich positiv das Kindheitsempfinden ist, wie es gar keiner Erklärung bedarf, um zu erkennen, wie wichtig es ist, den Kindern jede derartige Gefühlserregung mit skrupulöser Gewissenhaftigkeit fern zu halten, da sie noch nicht imstande sind, dieselbe durch geistiges Er fassen zu veredeln. Sache der Erziehung ist es aber, alle guten Empfindungen in dem jungen Kinde zu pflegen, und ihnen eine Kraft und Tiefe zu verleihen, die später unmöglich noch zu erreichen ist. Ein Mensch, der so erzogen, besitzt einen Schatz von edlen Gefühlen, auf den er sein Leben lang zurückgreifen kann, jener dagegen, der in schlechter oder nur stumpfer Umgebung aufwächst, ist für seine ganze Zukunft geschädigt.

Wir aber, die wir die Wichtigkeit der Kindheitseindrücke kennen, sollten es uns zur Pflicht machen, allen Kindern, welchen wir auf unserem Lebenswege begegnen, auch den ärmsten und elendesten, die grösste Liebe und das zarteste Verständnis entgegenzubringen; denn jedes gute Wort kann möglicherweise in ihren jungen Seelen eine Glücksfähigkeit schaffen, ohne die sie soviel ärmer und elender wären.

Mitteilung über den „klugen Hans".

Von

Albert Moll.

Vorgetragen in der Sitzung der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin am 20. Oktober 1904. *)

Im Juni 1903 erschien in der Vossischen Zeitung eine Annonce des Herrn von Osten, in der er zu Experimenten über das geistige Können seines Pferdes einlud. Damals, d. h. vor 16 Monaten, setzte ich mich mit Herrn von Osten in Verbindung, teilweise deshalb, weil ich schon damals Vorsitzender dieser Gesellschaft war und sehen wollte, ob hier wirklich etwa Erscheinungen vorlägen, die ein neues Problem darboten und zu einem wissenschaftlichen Vortrag in der Gesellschaft Stoff gäben. Am 17. Juni 1903 schrieb mir Herr von Osten und lud mich zu den betreffenden Versuchen ein. Diese wurden damals in einem Hofe gemacht, der zu einem Hause in der Zionskirchstrasse gehörte, ich begab mich dorthin. Herr von Osten suchte mir zu zeigen, dass das Pferd zählen könne, dass es die Uhr richtig erkenne. Stets gab es die betreffende Zahl mit dem rechten Vorderfuss an, manchmal auch die Minuten mit dem linken. Herr von Osten zeigte mir weiter, dass das Pferd auch lesen könne und das Gelesene verstehe. Worte, die ich auf eine Tafel schrieb, sollte es verstehen. Es wurden beispielsweise Lappen von verschiedenen Farben an verschiedene Stellen des Hofes gelegt. Ich schrieb eine

*) Anmerkung des Verf.'s.: In dieser Mitteilung suche ich eine Frage zu beantworten, die aus der Mitte der Psychologischen Gesellschaft mehrfach an mich gerichtet worden ist, nämlich die Frage, ob nicht ein Vortrag über den „klugen Hans" in dieser Gesellschaft gehalten wird.

Farbe auf die Tafel, hielt dem Pferd die Tafel vor die Augen, und nun sollte das Pferd den betreffenden Lappen holen. Alles ging ganz prompt. Alle Aufgaben wurden glänzend gelöst, alles aber nur, solange Herr von Osten und sein Pferdewärter zugegen waren und wussten, welche Aufgaben dem Pferde gestellt wurden. Als ich aber dann Herrn von Osten und ausserdem den Pferdewärter bat, sich umzudrehen, damit sie nicht sähen, welche Zeit meine Uhr zeige, damit sie nicht sähen, welche Farbe ich auf die Tafel schrieb, da sind sämtliche Versuche kläglich misslungen. Ich habe mir damals unmittelbar nach den Versuchen einige Notizen niedergeschrieben. Ich legte sie aber in meiner Sammlung nicht zur Psychologie der Tiere, sondern zum Okkultismus, weil es sich meines Erachtens um eine Fehlerquelle handelt, die jeder, der auf dem Gebiete des Okkultismus kritisch gearbeitet hat, kennt, nämlich um minimale Bewegungen, durch die Zeichen gegeben werden, wie beim sogenannten Gedankenlesen, das Cumberland vorführte, oder beim willing-game, dem bekannten englischen Spiel.

Ich will übrigens noch hinzufügen, dass damals Herr von Osten einen lauten Seufzer mit Interjektion ausstiess, als er sich überzeugte, dass bei meiner, eigentlich doch ganz selbstverständlichen Vorsichtsmassregel seine Beweise für die Intelligenz des Pferdes versagten. Herr von Osten jammerte damals etwa: Ach Herrjeh! was wird erst werden, wenn die andern kommen! Nun, die andern sind, wenn auch zum Teil erst nach Jahresfrist, gekommen und mancher glaubt das, was Herr von Osten bei den Vorführungen sagt.

Als ich damals bei Herrn von Osten war, zeigte das Pferd jedenfalls keine Begriffsbildung, sondern es erhielt zweifellos Hilfen, d. h. Signale, auf die es reagierte, indem es bald mit dem Fuss zu klopfen aufhörte, bald zu einer bestimmten Stelle, wo z. B. die farbigen Lappen lagen, getrieben wurde. Vernünftigerweise ist drs Versagen aller Experimente in dem Augenblick, wo Herr von Osten und sein Pferdewärter die gestellte Aufgabe nicht kannten, nicht anders zu deuten. Dabei will ich zunächst nicht bestreiten, dass die Hilfen, die dem Pferde gegeben wurden, unabsichtliche waren; sollte vielleicht ein Pferdesachverständiger an dem Ausdruck unabsichtliche Hilfen Anstoss nehmen, so tut mir das leid, es weiss doch wohl aber jeder, was ich damit sagen will.

Nun wäre es allerdings möglich, dass der „kluge Hans" seit 16 Monaten recht viel neues gelernt hat, und es wurde bei mir die Frage angeregt, ob man nicht Herrn von Osten bitten sollte, einen Vortrag über die Methode, mittels deren er seinen „klugen Hans" auf die Stufe eines neunjährigen Schülers gebracht hat, in unserer Gesellschaft zu halten. Bevor ich jedoch das Risiko übernahm, Herrn von Osten darum zu bitten, hielt ich es für richtig — mit Rücksicht auf meine damaligen Erfahrungen —, mich erst einmal selbst davon zu überzeugen, welche Fortschritte der „kluge Hans" inzwischen gemacht hat. Ich wendete mich deshalb vor einigen Wochen an Herrn von Osten. Er hat aber zwei Briefe von mir unbeantwortet gelassen. Ich begründete meine zweite Anfrage an Herrn von Osten in folgender Weise:

„Zur Erläuterung bemerke ich, dass ich im Juni 1903 bei Ihnen war, und dass damals die Versuche, als Sie so freundlich waren, auf meine Ihnen vorgeschlagenen Bedingungen einzugehen, sämtlich misslangen. Ich habe natürlich daraus den Schluss gezogen, dass im Juni 1903 die Begriffsbildung bei Ihrem Pferde nicht bestand, die jetzt nach einigen Zeitungsberichten bestehen soll. Es wäre mir unter diesen Umständen ganz interessant, durch einige neue Versuche — einige wenige Experimente unter den nötigen Bedingungen sind wichtiger, als tausend Experimente ohne zwingende Bedingungen — feststellen zu können, ob sich die Begriffsbildung bei Ihrem Pferde seit dem Juni 1903 entwickelt hat. Ich möchte ausdrücklich bemerken, dass nur einige wenige Versuche im allerkleinsten Kreise für mich Wert hätten".

Ich darf wohl jedenfalls schliessen, dass Herrn von Osten, da er meine Anfragen nicht beantwortet hat, meine Anwesenheit unangenehm wäre, wie ihm ja auch die anderer kritischer Leute unangenehm war. Ohne Ueberhebung darf ich jedoch sagen, dass auch sonst bereits bei anderen Gelegenheiten meine Anwesenheit mehrfach gescheut und hintertrieben wurde, wenn es sich darum handelte, eine unabsichtliche oder absichtliche Irreführung des Publikums festzustellen. So ist ja wohl vielen bekannt, dass mich die Spiritisten, wie die spiritistischen Medien fast niemals mehr zulassen. Also auch mein zweiter Plan, nämlich der, Herrn von Osten um einen Vortrag zu ersuchen, musste fortfallen, weil Herr von Osten mir nicht vorher Gelegenheit geben wollte, mich von dem jetzigen Tatbestand zu überzeugen. Aufs Geratewohl aber einen Mann, dessen wissenschaftliche Qualifikation

man nicht hinreichend kennt, um einen Vortrag oder eine Demonstration in dieser Gesellschaft zu ersuchen, das war natürlich ausgeschlossen. Vestigia terrent.

Ich hätte aber noch einen dritten Weg wählen können nämlich den, einen Vortrag von einem jener Männer zu erbitten, die an den Versuchen in neuester Zeit teilnahmen. Dies musste ich aber auch unterlassen, weil ich niemand weiss, der unter zwingenden Bedingungen erfolgreiche Versuche mit dem „klugen Hans“ angestellt hätte, die das eigentliche psychologische Problem träfen. Auf diesen letzteren Punkt komme ich noch zu sprechen. Vorher will ich nur bemerken, was mir u. a. ein auf diesem Gebiete erfahrener Herr, der sonst den Experimenten wohlwollend gegenübersteht und der offen zugibt, er wisse nicht, welche Hilfe das Tier beim Klopfen mit dem Fuss erhält, darüber berichtet, wie es heute bei den Versuchen zugeht. Bei dem Suchen der farbigen Lappen sah er das Pferd von hinten durch Zureden treiben. Dass dabei selbst ein Pferd merken kann, ob es auf die richtige Stelle zugeht oder nicht, wird man nicht leugnen können. Uebrigens waren trotzdem auch Versager vorhanden. Mein Gewährsmann fügt hinzu, dass auch beim Klopfen sehr oft Versager vorkamen. Wenn das Tier eine bestimmte Zahl klopfen sollte und diese nicht genau stimmte, so musste es noch einigemale nachklopfen, um die richtige Zahl herauszubringen. Ferner kam es dabei vor, dass, je nachdem es für das richtige Resultat notwendig war, ein Schlag, der etwa mit dem linken Fuss gegeben wurde, noch mitgezählt wurde. Auf meine Frage an diesen Herrn, wo sich denn der Pferdewärter aufgehalten hätte, fügte er hinzu, dass dieser sich bald hier, bald dort befunden hätte; dass er aber während der Versuche dauernd den Hof verlassen hätte, davon sei keine Rede. Jedenfalls habe ich niemand gesprochen, der unter Bedingungen gearbeitet hätte, die mir als vollkommen zwingend gelten könnten und dabei das eigentliche psychologische Problem zum Gegenstand der Untersuchung gemacht hätte.

Was diesen Punkt anbetrifft, so wollen wir doch eins nicht vergessen. Es handelt sich für die Psychologie in der ganzen Sache um eine Frage. Das Pferd gibt die Antwort mit dem Fuss, es klopft so oft, bis die betreffende Zahl herausgeklopft ist. Die Frage ist nun die, hat das Pferd die ihm mitgeteilte Aufgabe verstanden, sei es, dass man sie ihm auf einer Tafel gezeigt oder sie mit der Lautsprache gestellt hat, und zählt es nun selbst beim

Klopfen, oder hat es sie nicht verstanden und klopft mit dem Fuss so lange, bis es ein Zeichen bekommt, aufzuhören?

Für das eigentliche psychologische Problem ist es gleichgiltig, ob Herr von Osten eine Hilfe absichtlich gibt oder nicht; diese Frage hat höchstens für die Beurteilung der Moral des Herrn von Osten Bedeutung. Für das psychologische Problem wäre es gleichgiltig, ob Herr von Osten oder ein anderer die Hilfe gibt, auch wäre es für das psychologische Problem nur von untergeordneter Bedeutung, ob die Hilfen für andere Menschen sichtbar sind oder nicht. Für das eigentliche psychologische Problem ist es auch nebensächlich, ob die Hilfen durch das Gehör oder das Gesicht wahrgenommen werden. Auch dieser Punkt ist zu berücksichtigen. Bei den Versuchen über Telepathie, d. h. über Fernwirkungen, die an Menschen vorgenommen werden, spielt bei den Fehlerquellen das Gehör eine wichtige Rolle. Durch die Art der Atmung, durch leises, unbewusstes Flüstern wird sehr oft die anscheinend übersinnliche Gedankenübertragung vermittelt, und es ist, wie ich nach Rücksprache mit Fachmännern sagen kann, an sich nicht ausgeschlossen, dass das Signal, mit dem Klopfen aufzuhören, in einem Gehörseindruck, nicht aber in einem Gesichtseindruck besteht. Für das eigentliche psychologische Problem ist aber auch dies unwichtig. Das für die Psychologie in Betracht kommende Problem ist dies: Reagiert das Pferd beim Klopfen auf bestimmte Zeichen, sodass es bei einem bestimmten Zeichen aufhört zu klopfen, oder denkt und rechnet es selbständig, sodass es ohne solche Zeichen selbständig die Aufgaben löst? Das ist das Problem, kein anderes, wobei ich bemerke, dass natürlich eine Mischung von beidem vorkommen könnte, d. h. dass das Tier selbständig arbeitet, hierbei aber auch durch Zeichen unterstützt wird. Was nun die Zeichen anbetrifft, so kann die kleinste Bewegung des Herrn von Osten, seines Pferdewärters oder irgend eines andern, die von Beobachtern garnicht wahrgenommen wird, genügen, dem Pferd die Hilfe, d. h. das Signal zu geben, dass es aufhören soll zu klopfen. Diese Bewegung kann aber unabsichtlich selbst ein anderer Teilnehmer, vielleicht sogar ein Mitglied der Kommission, auf die ich noch zu sprechen komme, machen. Auf alle Personen zu achten, ist um so notwendiger, als das Pferd auch viel weiter nach hinten sehen kann, als mancher denkt.

Sie werden erwidern: „Ja, aber die Kommission hat doch

die Sache entschieden“. Darauf muss ich folgendes entgegnen. Ein zusammenfassender Bericht der Kommission ist in den Zeitungen veröffentlicht worden, dieser ist zweifellos im allgemeinen Publikum so verstanden worden, dass die Kommission ein selbständiges Denken des Tieres annahm; sonst hätte nicht davon die Rede sein können, dass der „kluge Hans“ die Prüfung bestanden hätte. Ob die Kommissionsmitglieder dies sagen wollten oder nicht, kann ich nicht entscheiden. Tatsache ist aber, dass der Mann, der in der Kommission als erste Autorität auf dem Gebiete der Pferdedressur gilt, Herr Zirkusdirektor Busch, nicht nur in einem Interview, das in der „Vossischen Zeitung“ veröffentlicht wurde, sondern auch in einer im „Artist“ veröffentlichten Mitteilung seinen Standpunkt anders darstellte. Herr Direktor Busch hält darnach im Gegenteil einen Konnex zwischen dem Pferd und Herrn von Osten für bestehend und schliesst nur sichtbare Hilfen aus. Herr Direktor Busch erwähnt nicht einmal hörbare Hilfen. Wie die anderen Kommissionsmitglieder über die selbständige geistige Arbeit des Pferdes denken, weiss ich nicht. Aber Herr Direktor Busch hat sich wenigstens in seinen persönlichen Meinungsäusserungen in Beziehung auf das psychologische Problem keineswegs zu Gunsten einer selbständigen Arbeit des Pferdes entschieden. Für das psychologische Problem genügt es nicht, festgestellt zu haben, dass keine Zeichen gesehen worden sind, es muss vielmehr bewiesen werden, dass bei den Bedingungen, unter denen die Experimente angestellt werden, Zeichen absolut ausgeschlossen waren. Solange das nicht geschieht, solange ist das Resultat für die Pferdedressur vielleicht von sehr grossem Wert, möglicherweise auch für manche andere Disziplin, hat aber für das eigentliche Problem der Psychologie, der es auf die Lösung der Frage ankommt, ob das Pferd selbständig arbeitet oder Hilfen bekommt, keine grosse Bedeutung.

Da das Pferd angeblich auch lesen kann, wäre es ja das allereinfachste, Versuche so zu machen, dass keiner der Anwesenden die Lösung kennt, selbst nicht die Kommissionsmitglieder, um auf diese zu sprechen zu kommen. Ich habe bereits angedeutet, dass die Hilfen auch sehr wohl von den Zuschauern gegeben werden können; dafür spricht das, was mir in neuerer Zeit der Teilnehmer einer solchen Demonstration berichtet. Wenn das Pferd das letzte Mal klopfen sollte, ging schon eine allgemeine Bewegung durch das Publikum, so dass dies sehr wohl dem Pferd

als Zeichen dienen konnte, zumal wenn es auf eine analoge Bewegung seitens des Herrn von Osten eingeübt war. Es kommt weiter für den, der auf dem Gebiete der sogenannten Telepathie, d. h. der Fernwirkung gearbeitet hat, folgende Erwägung hinzu. Bei den Untersuchungen der Kommission war Herr von Osten nicht ausgeschaltet. Er stellte, wenigstens nach dem, was ich gelesen und gehört habe, die Fragen. Es wäre hierbei sehr wohl möglich, dass Herr von Osten aus Bewegungen der Anwesenden schloss, wann das Pferd das letzte Mal klopfen sollte, und dann dem Pferde absichtlich oder unabsichtlich die Hilfe gab. Diese Fehlerquelle kann sehr leicht, wenn sie auch Fernerstehenden als zu subtil erscheinen mag, vorkommen; und ich, der ich mich Jahre hindurch mit dem Gebiete der Telepathie beschäftigt habe, habe keinen Zweifel daran, dass zahlreiche Resultate auf dem Gebiete der Telepathie — deren Existenz ich als unbewiesen ansehe — nur Scheinresultate sind, die durch solche unbewussten Bewegungen zu stande kommen. Da wir dies wissen, muss auch diese Fehlerquelle bei dem „klugen Hans" ausgeschaltet werden. Und deswegen sollte man die Versuche möglichst so machen, dass keiner der Anwesenden die Lösung kennt. Dies ist durchaus möglich. Ich habe es gemacht, als ich im Juni 1903 bei Herrn von Osten war. Da ich nämlich nicht zu jenen sich selbst überschätzenden Männern gehöre, die glauben, dass sie nicht das geringste Zeichen geben, habe ich einige Versuche damals so eint gerichtet, dass ich selbst die Lösung nicht kannte. Und dies is sehr einfach zu erreichen. Man braucht nur eine Remontoiruhr zu nehmen und durch Hin- und Herdrehen des Stellers auf eine beliebige Zahl zu stellen, die man selbst nicht weiss, wobei man natürlich zunächst das Zifferblatt nicht ansehen darf. Wenn nun keiner der Anwesenden das Zifferblatt sieht und man dann eine solche Uhr vor des Pferdes Augen hält, so hat man einen einigermassen einwandsfreien Versuch. Ich kann nur sagen, die Versuche, die ich in solcher Weise damals anstellte, sind ebenfalls vollkommen missglückt. Ich habe damals mehreremale dem Pferde die Uhr so vor Augen gehalten, dass ich selbst die Zeit nicht kannte und auch Herr von Osten und der Pferdewärter sie nicht sehen konnten. Das Resultat war ein vollkommenes Fiasko des „klugen Hans".

Der Einwand, man müsste doch sehen, welche Bewegung Herr von Osten oder sonst wer macht, sonst wären Bewegungen

nicht anzunehmen, ist, wie wir eben schon sahen, vollkommen verkehrt. Wie keinem Zweifel unterliegen kann, könnten die Bewegungen derartig fein sein, dass sie den anwesenden Menschen nicht erkennbar sind, wohl aber dem Pferd. Um dies zu beweisen, braucht man sich nur die Experimente mit der „klugen Rosa" in Castans Panoptikum anzusehen. Hier wird zugegeben, dass es sich um Dressur und Hilfen, d. h. um Zeichen handelt. Trotzdem wird es den meisten nicht leicht sein, das Zeichen sehr bald herauszufinden. Dass aber Hilfen gegeben werden, glaube ich beweisen zu können. Dies muss ich noch hervorheben, weil sonst vielleicht Herr von Osten einwenden könnte, die Herren sagen zwar, dass es bei der „Rosa" Dressur sei, um Opposition zu machen und dadurch die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen; in Wirklichkeit aber rechnet die Rosa ebenso wie der Hans. Nun, ich habe auf sehr einfache Weise festgestellt, dass dieser Einwand nicht stichhaltig ist. Die „kluge Rosa" rechnet nämlich die Aufgaben richtig aus und falsch, wie man will. Wenn sie gefragt wird, wieviel dreimal vier ist, und man wünscht ein richtiges Resultat, so klopft sie 12mal. Als ich den Vorführenden, Herrn Williams, ohne dass es das Pferd hörte, bat, es solle ein falsches Resultat zu stande kommen, klopfte die „kluge Rosa" 17mal. Als ich ein anderes Resultat, das unter der richtigen Zahl, also unter 12, bliebe, wünschte, klopfte sie dreimal. Ueberhaupt klopfte sie so oft man es wünschte, und doch war es nicht möglich, mit Sicherheit die Bewegung des vorführenden Herrn Williams, die ihr als Hilfe, aufzuhören, dienen sollte, festzustellen. Es wurde behauptet, dass der Vorführende mit dem Daumen eine Bewegung machte und dies das Zeichen sei. Ich habe auf die Daumenbewegung geachtet, habe aber nichts feststellen können. Herr Dr. Leo Hirschlaff, der den Versuchen beiwohnte, glaubte ein anderes Zeichen gesehen zu haben, und ich überzeugte mich, als er mich darauf aufmerksam machte, dass diese minimale Bewegung des Vorführenden in der Tat regelmässig stattfand, wenn das Pferd zum letzten Mal klopfte. Herr Direktor Dorn, dem ich unsere Beobachtung mitteilte, gab mir aber sein Ehrenwort, dass diese Bewegung nicht die dem Pferde gegebene Hilfe sei; dass eine solche gegeben werde, leugne er ja überhaupt nicht. Uebrigens halte ich es für möglich, dass mehrere Zeichen für das Pferd dasselbe bedeuten, bei denen eins vom andern ersetzt wird, wenn aus bestimmten Gründen auf jenes besonders geachtet

wird. Es ist genau dasselbe, wie es die Taschenspieler alle Tage machen, indem sie auf mehrere Arten scheinbar das gleiche Kunststück ausführen und dadurch viel leichter den Trick verheimlichen, als wenn sie nur eine Methode hätten. Allerdings sei erwähnt, dass nach Auskünften, die mir Sachverständige auf dem Gebiete der Pferdedressur gaben, die Wahrscheinlichkeit nicht dafür spricht, dass das Pferd auf zwei verschiedene Zeichen in gleicher Weise reagiert. Die Wahrscheinlichkeit sei vielmehr die, dass verschiedene Hilfen auch verschiedene Signale darstellen.

Wie wichtig es ist, alle Anwesenden genau zu kontrollieren, geht aus einer Aeusserung eines Pferdewärters des Herrn von Osten hervor, der vielleicht ebenso wichtig ist, wie Herr von Osten, und der bei meinen Versuchen auf meine Veranlassung gleichfalls zurücktreten musste. Ein Pferdewärter hat nämlich nach einer Mitteilung des „Artisten" mit entsprechendem Selbstbewusstsein gesagt: „Der kluge Hans . . . . . bin eigentlich ick; wenn ick die Oogen niederschlage, denn trampelt das Vieh solange, bis ick die Oogen wieder uffhebe!"

Es hat gar keinen Sinn, wenn oft behauptet wird, es hätten sich Autoritäten für die Intelligenz und das selbständige Rechnen des „klugen Hans" ausgesprochen. Es wäre sehr leicht, andere Autoritäten dem gegenüber zu stellen. Abgesehen davon, sind auch Autoritäten schon sehr oft düpiert worden. Ich erinnere an Lombroso, der von dem sogenannten Medium Eusapia Palladino getäuscht wurde, und viele, viele andere. Wer wahrhaft die Wissenschaft fördern will, wird sich mit den Aussprüchen der Autoritäten nicht begnügen, wo es sich um Beweise handelt, sondern er wird exakte Beweise verlangen dürfen und verlangen müssen. Diese fehlen aber in Beziehung auf die geistige Fähigkeit des „klugen Hans", die er nach Herrn von Osten und Herrn Schillings besitzen soll.

Bei der besprochenen Sachlage glaube ich es nicht rechtfertigen zu können, dass ein Vortrag über die Sensation des Sommers, den „klugen Hans", hier gehalten wird. Die Gründe sind im wesentlichen die: 1) als Herr von Osten vor 16 Monaten auf meine zwingenden Bedingungen einging, missglückte alles. 2) Mich unter zwingenden Bedingungen oder überhaupt jetzt an dem Tier Beobachtungen anstellen zu lassen, hat Herr von Osten offenbar keine Lust. 3) Die sonst mir bekannten, das eigentliche

psychologische Problem betreffenden Versuche sind sämtlich nicht unter zwingenden Bedingungen ausgeführt.

Meine Skepsis in der Beurteilung der Frage ist aber noch weiter zu stützen und infolgedessen auch meine Meinung, dass ein Vortrag über den „klugen Hans" nicht hierher gehören würde. Man sehe sich doch einmal die ganze Sache unter einem allgemeineren Gesichtskreis an. Das absolut Neue in Beziehung auf diese Art Pferde besteht lediglich in der Phantasie des Herrn von Osten und seiner überschwenglichen Freunde. Diese Art Pferde spielen in der Geschichte des Fahrenden Volkes seit langer Zeit eine grosse Rolle. Ich erinnere mich, dass ich in meiner Kindheit, d. h. vor etwa 30 Jahren, diese Art Pferde, für die, beiläufig bemerkt, der terminus technicus Markierpferde besteht, auf Jahrmärkten und in herumreisenden Zirkussen gesehen habe. Vielleicht ist die Dressur etwas feiner geworden, aber die Sache selbst ist alt. In dem Werk von Hachet-Souplet, „Le Dressage des Animaux" wird auch das Mystische, das solchen Pferden anhaftet, gestreift. Der Autor sagt ausdrücklich: „Les chevaux rapporteurs et ceux qui calculent et disent à volonté oui et non, intriguent tout particulièrement le public; aussi plusieurs écrivains sportifs ont-ils essayé de pénétrer le mystère, qui les enveloppe. J'aime mieux vous dire tout de suite que, grâce à l'insigne mauvaise volonté des professionels, ils n'ont guère réussi dans leur entreprise". Sie sehen also, dass auch hier das Wahren des Geheimnisses des Dresseurs gegenüber den neugierigen Sportschriftstellern hervorgehoben wurde. In einem älteren Buche von Loiset, Praktischer Unterricht in Kunstdarstellungen mit Pferden, wird erwähnt, wie man dem Pferd es beibringt, Karten, Würfel und die Zeit auf der Uhr u. s. w. anzugeben. Es wird dabei auch hinzugefügt, wie sich verschiedene Dresseure verschiedener Zeichen bedienen. Immer kommt es darauf an, dass man dem Pferde diese Zeichen sehr deutlich und verständlich macht, und diese Zeichen dann bestimmt anwendet, sodass sie nicht mit anderen verwechselt werden können. Und vor Hunderten von Jahren sind diese Pferde schon vorgeführt worden. Ich will Ihnen bei dieser Gelegenheit den Abdruck eines Theaterzettels*), der sich im Besitze des hiesigen Antiquars,

*) Auf dem betreffenden Zettel heisst es wörtlich: „. . . Versiehet auch die Schlag-Uhr /und den Zeiger/ so es mit soviel Stössen des Fusses weiset: Solcher gestalt auch das gantze Karten-Spiel. Kennet auch allerhand Geld,

des Herrn Frensdorff, befindet, zeigen einen Abdruck, den dieser mir freundlichst zur Verfügung gestellt hat. Der Originalzettel stammt aus dem 17. Jahrhundert; das hier beschriebene Pferd macht im wesentlichen dieselben Scherze, die Herr von Osten heute als seine Neuheiten anpreist.

Selbstverständlich kann mein Misstrauen gegen die Leistungen des „klugen Hans" auch nicht gerade dadurch beseitigt werden, dass Herr von Osten die Sache geschäftlich zu verwerten sucht. Wäre letzteres nicht der Fall, so wäre immerhin der Idealismus des Herrn von Osten anzuerkennen, aber auch der wäre kein Beweis für seine Behauptungen. Es wurde ja auch vielfach erklärt, dass Herr von Osten sein Tier gar nicht verkaufen wolle, und sein Idealismus wurde hervorgehoben und sogar als besonderer Grund für das ihm entgegengebrachte Vertrauen angesehen. Nun, ganz so liegt es mit dem Idealismus des Herrn von Osten nicht, da doch Herr Zirkusdirektor Albert Schumann im „Artisten" versicherte, dass ihm das Pferd im vorigen Jahre zum Kauf angeboten wurde. Diejenigen, die es interessiert, mögen auch erfahren, dass der Preis, den Herr von Osten forderte, aber nicht bekam, keineswegs ein märchenhafter war, er forderte von Herrn Direktor Schumann 6000 Mark. Gegenüber den Ausstreuungen, dass er das Pferd nicht einmal für 40 000 Mark verkaufen würde und anderen märchenhaften Summen, die herumkolportiert werden, als Herrn von Osten geboten, von ihm aber refusiert, mag es immerhin sehr sonderbar wirken, dass von einem Fachmann Herr von Osten nicht mehr als 6000 Mark zu fordern wagte. Es war auch nicht etwa der Idealismus des Herrn von Osten daran schuld, dass das Geschäft nicht zustande gekommen ist, sondern eine ganz einfache, in das Gebiet des realen Lebens gehörende Bedingung. Der Vertreter des Herrn Schumann stellte nämlich die Bedingung, dass man erst einmal das Pferd in den Zirkus brächte, damit er sähe, ob es auch dort arbeitet. Da Herr von Osten auf diese Bedingung nicht einging, lehnte nach meinen genauen Informationen Herr Schumann den Kauf ab; nicht aber unterblieb das Geschäft deshalb, weil Herr von Osten ein zu grosser Idealist war. Ich behaupte nicht etwa, dass Herrn von Osten ein Vorwurf daraus

welches bey Menschen Gedenken nie ist erhört worden. Es kennet auch die Zahl der Augen auf den Würffeln."

zu machen ist, dass er seinen auf Quintanerstufe stehenden Hengst verkaufen wollte. Der Pferdeverkauf ist ebenso notwendig, wie der Verkauf anderer Tiere und Objekte, und setzt Herrn von Osten nicht herab. Andererseits wird aber die Zuverlässigkeit eines Mannes bei einer wissenschaftlichen Demonstration auch nicht gerade dadurch gewinnen, dass er bei der Sache ein materielles Interesse hat, wie es bei Herrn von Osten trotz gegenteiliger Behauptungen tatsächlich der Fall ist.

Ich möchte endlich noch einige Punkte kurz erwähnen die ebenfalls meine Skepsis rechtfertigen dürften. Wenn es vorkommt, dass ein Pferd einen mit ow endenden Namen richtig mit einem w buchstabiert, obschon das W stumm ist, den Namen Bethmann mit th buchstabiert, so wird man doch wohl etwas stutzig werden. Dass sich der „kluge Hans" umdrehte, als sich ein Berichterstatter lobend über ihn äusserte, und ihm zustimmend zunickte, sei als weitere Glanzleistung genannt, die von dem Berichterstatter ernstlich als solche aufgenommen, von Herrn Halperson aber wohl mit Recht etwas ins Lächerliche gezogen wird; desgleichen die von Herrn Halperson erwähnte Mitteilung von Herrn Schillings, der eines Abends dem „klugen Hans" sagte: „Merke Dir, Brücke und Weg sind von Feinden besetzt, und buchstabiere diese Meldung morgen auf auf Verlangen." Nun, der Hengst hat ja auch diese Leistung ausgeführt. Dass der Gaul nicht nur einzelne Töne, sondern auch ganze Akkorde erkennt und auf Wunsch Missklänge ausschaltet, dass er Personen sogar nach schlechten Photographien wiedererkennt, wie Herr Schillings berichtet, dies alles hätte doch mehr zur Kritik mahnen sollen. Ich kann noch weitere Leistungen hinzufügen. Das Pferd hat die Uhr richtig angegeben, als ich sie ihm unter das Maul hielt, wo es überhaupt nichts sehen konnte, und es hat kürzlich bei der Anwesenheit eines Polizeileutnants und eines Oberleutnants auf die Frage, wieviel Offiziere anwesend seien, nur einen angegeben. Auch hier war der „kluge Hans" so intelligent, den Polizeileutnant nicht mitzurechnen, da er eben nicht Offizier im landläufigen Sinne des Wortes ist.

Es war für mich notwendig, hier etwas ausführlicher auf den „klugen Hans" einzugehen. Es soll dies nicht ein Vortrag über den „klugen Hans" sein, wie ich Ihnen ja gleich gesagt habe, sondern es sollte begründen, weshalb ich einen Vortrag

über den „klugen Hans“ in dieser Gesellschaft nicht zulassen konnte, da wir ja hier nicht aus Sensationslust, sondern zu ernstem wissenschaftlichen Streben zusammenkommen. Bei dem grossen Aufsehen, das der „kluge Hans“ oder, wie ihn ein Fachmann nennt, „die Seeschlange des Sommers“ gemacht hat, lag es aber nahe, dass sich die Mitglieder der Gesellschaft vielleicht darüber wundern würden, wenn eine solche Sensation, die scheinbar in das Gebiet der Psychologie gehört, hier mit Stillschweigen übergangen würde. Deswegen hielt ich es für notwendig, Ihnen ausführlich die Gründe, die hierfür massgebend waren, im Vorhergehenden mitzuteilen.

Ich behaupte nicht etwa die Unmöglichkeit einer Pferdeintelligenz, ich habe mich nie auf den aprioristischen Standpunkt gestellt, dies oder jenes ist nicht möglich, nur verlange ich stringente Beweise, und diese sind für mich nicht ersetzbar durch Aussprüche von Autoritäten, noch durch die Phantastereien von tausenden von Laien. Vorläufig erinnert mich die Geschichte von dem „klugen Hans“ etwas an die Geschichte von dem sprechenden Hund, die zweifellos vielen von den Anwesenden bekannt ist. In einem Restaurant sass ein Mann mit einem Hund. Plötzlich fing der Hund anscheinend an zu sprechen; natürlich war der Mann ein Bauchredner, der das Sprechen des Hundes vortäuschte. Es war aber so täuschend gemacht, dass sich alle verdutzt umsahen und auf den Hund zugingen. Sehr bald fanden sich Liebhaber, die bereit waren, den Hund zu kaufen. Der Preis wird immer mehr in die Höhe geschraubt, der Hund spricht dabei immer mit, schliesslich erklärt sich einer bereit, den Hund für zehntausend Mark dem betreffenden Herrn abzukaufen. Das Geschäft wird sofort perfekt, und als der Mann das Geld hat, übergibt er den Hund dem Käufer. In diesem Augenblick spricht der Hund unwillig die denkwürdigen Worte: „Da Du so gemein bist, mich für Geld zu verkaufen, spreche ich jetzt überhaupt kein Wort mehr!“

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1904/1905.

1904

Donnerstag, den 20. Oktober, Herr Dr. R. Hennig: „Der Begriff des Wunders und die psychologischen Ursachen des Wunderglaubens."

Donnerstag, den 3. November, Herr Rechtsanwalt Westmann: „Ueber Strafe, Schuld, Wille."

Donnerstag, den 17. November, Herr Dr. Albert Moll: „Analyse des Geschlechtstriebes."

Donnerstag, den 1. Dezember, Herr Medizinalrat Dr. A. Leppmann: „Die Psychologie des Mordes und das Deutsche Strafgesetzbuch."

1905

Donnerstag, den 5. Januar, Herr Dr. Eysen: „Symbolik des menschlichen Körpers."

Donnerstag, den 19. Januar, Herr Dr. P. Möller: „Ueber die Grundlagen des psychologischen Experiments."

Donnerstag, den 2. Februar, Herr Dr. Leo Hirschlaff: „Zur Psychologie des Urteils."

Donnerstag, den 16. Februar, Herr Professor Dr. Max Dessoir: „Ueber Gemeinempfindungen."

Alle Anfragen und Mitteilungen sind an den 1. Vorsitzenden, Herrn Dr. Albert Moll, Berlin W., Blumeshof 9, zu richten.

Sitzung vom 20. Oktober 1904.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll,
Schriftführer: Herr Martens.

Zur Aufnahme gemeldet: Herr Oberlehrer Professor Dr. Schmidt und Herr Wollberg.

Herr Moll legte der Versammlung in einer ausführlichen Mitteilung die Gründe dar, aus denen ein Vortrag über den „klugen Hans" nicht in die Psychologische Gesellschaft gehört. Der Inhalt dieser Mitteilung findet

sich unter den Originalbeiträgen dieses Heftes abgedruckt. — Ferner wird der Wortlaut einer ästhetisch-psychologischen Enquête mitgeteilt, die den Mitgliedern mittels Fragebogen zugehen soll.

Herr Richard Hennig hält darauf den angekündigten Vortrag:

„Der Begriff des Wunders und die psychologischen Ursachen des Wunderglaubens".

Aehnlich dem Kinde, das nicht zu unterscheiden vermag zwischen Möglichem und Unmöglichem, Natürlichem und Unnatürlichem, dem nichts unglaubwürdig und wandelbar erscheint und das erst mühsam lernen muss, Wahrheit und Dichtung von einander zu unterscheiden, griff die erste Menschheit, um ungewohnte Vorgänge der umgebenden Natur sich begreiflich zu machen, zu der nächstliegenden Erklärung einer Allbeseelung der Natur. Der Entwicklungsgang der gesamten Menschheit und der jedes menschlichen Einzelwesens sind vollkommen dieselben. Der Begriff des Wunders, die Vorstellung, dass irgendwelche übermenschlichen, intelligenten Kräfte willkürlich in den Gang der Naturgesetze eingreifen könnten, vermochte bei beiden erst auf einer Stufe der Entwicklung aufzutreten, wo sie bereits einen grösseren Teil der Naturgesetze erforscht und erkannt hatten.

In diesem Stadium erscheinen dem halberwachsenen Menschen wie der halbkultivierten Menschheit alle ungewohnten und unerklärlichen Vorgänge in Natur- und Menschenwelt ohne weiteres als Wunder, als Aeusserungen göttlicher oder zauberischer oder spukhafter Kräfte. Alle Religionen ohne Ausnahme basieren auf dem Wunderglauben, auf dem Glauben an die gelegentliche, willkürliche Durchbrechung des gewöhnlichen Gangs der Naturgesetze durch unsichtbare, mächtige Wesen. Vor der fortschreitenden naturwissenschaftlichen Erkenntnis hat jedoch noch kein Wunder dauernden Bestand haben können; alle scheinbar übernatürlichen Wunder sind bisher zurückgeführt worden auf neue oder auf eine Erweiterung alter, mangelhaft bekannter Naturgesetze. Die moderne Wissenschaft glaubt sich daher zu dem verallgemeinernden Analogieschluss berechtigt, dass Wunder für Zeit und Ewigkeit unmöglich seien. Dabei ist dem Begriff des Wunders jedoch ausschliesslich die angedeutete Definition einer willkürlichen Durchbrechung bekannter Naturgesetze durch rein-intelligente Machtfaktoren irgendwelcher Art zu Grunde gelegt.

Schon die Möglichkeit einer „natürlichen" Erklärung genügt der Wissenschaft, um ein Wunder als ausgeschlossen zu betrachten. Die neueste Technik und Ingenieurkunst hat uns gezeigt, dass Dinge möglich sind, die den Menschen früherer Jahrhunderte als Wunder ersten Ranges hätten erscheinen müssen; die Wissenschaft hat verschiedentlich Naturtatsachen, die einst als Wunder ausgegeben oder als indiskutabler Aberglaube verschrien wurden, als feste, nichts weniger als wunderbare Erscheinungen in sich aufgenommen. Da nun auch Altgewohntes und Alltägliches niemals als wunderbar erscheint, auch wenn es in seinen Ursachen völlig unerforscht ist, so wird der Begriff des Wunders immer weiter eingeengt.

Der Erwachsene glaubt nicht mehr an die Wunder, denen das Kind vertraute; dafür schafft er sich im Gegensatz zur Wirklichkeit bewusst eine

Scheinwelt der Poesie und Kunst und freut sich ihrer, ohne an sie zu glauben. Die Menschheit macht es ebenso. Noch hat sie den letzten Schritt zur Mannbarkeit, den die wunderleugnende Wissenschaft schon gewagt hat, nicht getan; aus der physikalischen Welt zwar hat man neuerdings die Wunder ein für alle Male verbannt; jedoch in der psychischen Welt ist man auch heut noch bei jedem überraschenden und unverständlichen Begebnis sofort mit der Erklärung des Kindes und der Urmenschheit zur Hand, dass hier die Aeusserung einer übermenschlichen Kraft vorliege, dass ein Wunder geschehen sei!

Wo aber die Wissenschaft bisher in das noch wenig erforschte, geheimnisvolle Gebiet der psychischen Phänomene eindrang, da ist es ihr bisher gleichfalls gelungen, feste Gesetze und Regeln für alles Geschehene aufzustellen, die dem Eingreifen von Wundern entzogen waren. Es gilt daher auch hier der Wahrscheinlichkeitsschluss, dass es Wunder nicht gibt und nicht geben kann. Der moderne Wunder- und Aberglaube aller Art, der in dem mächtig aufblühenden Spiritismus seine höchste Potenzierung findet, wird daher nur ein Uebergangszustand sein zur streng empirischen Weltanschauung, zur endgültigen geistigen Mannbarkeit der Menschheit. Wie das Kind nur zum Vollmenschen ausreifen kann, wenn es alle Phantasien and Märchenträume abgeschüttelt hat, so muss auch die Menschheit, um voll erwachsen und selbständig zu werden, auf alle willkürlichen Spekulationen religiöser wie philosophischer Natur verzichten und den Pfaden der vorausschreitenden Wissenschaft folgen, die nur glaubt und anerkennt, was sie weiss!

(Eigenbericht.)

Diskussion:

Herr Wilhelm Stern stimmt mit dem Herrn Vortragenden inbezug auf seine Erklärung der Entstehung der Religion überein, welche auf die Furcht zurückzuführen ist. Diese Erklärung der Entstehung der Religion finden wir auch bei den grossen Religionspsychologen Epikur, David Hume und anderen. Es ist die Furcht besonders vor den übermächtigen Naturgewalten, die den Menschen dazu trieb, um Schutz und Hilfe zu finden, Götter anzubeten und ihnen zu opfern. Dieser Auffassung hat Petronius Ausdruck gegeben in dem Satze: „Primus in orbe Deos fecit timor“. Die Ansicht des grossen Religionspsychologen Ludwig Feuerbach, nach welcher die Religion ihren Ursprung darin hat, dass der Mensch sein eigenes Wesen, d. h. seine Eigenschaften und Wünsche ins Unendliche gesteigert und sich alsdann als Gottheit gegenübergestellt hat, die also seine Ideale repräsentiert und die er verehrt, hält Stern nicht für zutreffend. Denn dem Menschen so früher Zeit, der Urzeit, in welcher ja die Religion entstanden ist, können wir noch nicht eine so hohe geistige Tätigkeit, ein so entwickeltes Abstraktionsvermögen zusprechen, dass er imstande gewesen wäre, derartige Ideale zu schaffen.

Herr Egbert Müller: Ich halte die Meinung, dass ein Spiritist ein Wundergläubiger sei, für irrig; ich behaupte, dass die ganze Welt in ihrer Gesetzmässigkeit ein so grossartiges Wunder sei, dass ein besonderes Wunder in ihr unmöglich wäre; dass ein Wunder nur ausserhalb der Welt

evident sein könne und dies sei die Existenz einer prima causa efficiens, die da bestehe ohne eine causa; was ein Widerspruch in sich selbst. Ein Wunder sei das niemals, was Antecedentien für sich habe, und das sei der Fall mit den spiritistischen Vorgängen, welche ihren Bestand innerhalb der Ordnung der Naturgesetze hätten.

Herr Lindemann vermisst in dem Vortrage die wissenschaftliche Strenge in der Abgrenzung des Begriffs „Wunderglauben". Fast mache es den Eindruck, als ob dem gesamten Glaubensinhalt der Religion die tiefere Berechtigung abgesprochen werden könnte. Denn der Vortrag habe mit einem Ausblick in eine höhere Kulturstufe der Menschheit geschlossen, wo das Wissen der exakten Forschungsmethoden allein unsere Urteile begründen würde. Das habe der Vortragende aber doch jedenfalls nicht gewollt. Zweifellos sei das religiöse Verhalten des Menschen auch ein Vorgang, den man als eine Tatsache anerkennen müsse, und zwar als eine wichtige, von weltgeschichtlicher Bedeutung. Wenn man sage, religiöses Verhalten sei töricht und kindlich gleich dem Märchenglauben des noch nicht urteilsfähigen Kindes, es solle nicht so sein, so sei dies analog z. B. dem sinnlosen Ausspruche: „Es sollten keine elektrischen Erscheinungen in der Natur sein." Man müsse auch den rein seelischen Vorgängen im religiösen Gebiete erfahrungsgemäss, echt wissenschaftlich, d. h. mit strenger Zucht im Denken nähertreten. Dazu fehle aber dem Naturforscher die Gelegenheit, denn der Ort für solche Erfahrungen sei besonders der Beichtstuhl und das Sterbebett, und hier stände der Geistliche. Ueber eine Sache aburteilen, über welche man keine hinreichenden Erfahrungen habe sammeln können, widerspreche dem Grundsatze exakter Naturforschung.

Wenn der Vortrag die Frage nicht vollständig klar gestellt habe, so wolle er damit keinen Vorwurf ausgesprochen haben, sondern nur zur Ergänzung resp. schärferer Abgrenzung angeregt haben. Beachtenswert sei, dass gerade in letzter Zeit immer mehr gerade von seiten der exakten mathematischen Naturforschung die erkenntniskritische Seite unseres Wissens bearbeitet würde. Man sei heute fast darüber einig, dass unser naturwissenschaftliches Erkennen niemals die Gegenstände selbst treffe, sondern dass es sich nur auf die Beziehungen zwischen den Objekten erstrecke, und das alles, was die Objekte selbst betreffe, in Bildern oder Symbolen zum Ausdruck gelange. Die Märchen der Kinderwelt brächten aber auch vielfach sehr treffende Beziehungen von allgemeinem Werte zum Ausdruck.

Herr Hennig: Der Vortrag ist von einer historischen, praktischen Deutung des Wunderbegriffs ausgegangen und hat es absichtlich aufs sorgsamste vermieden, theoretische Grundfragen religiöser und philosophischer Natur in die Debatte zu ziehen, weil dies notwendig nur zu einem Streit über Worte und zur Vieldeutigkeit der Begriffe hätte führen können. Den Spiritismus als Wissenschaft zu bezeichnen, wie es Herr Egb. Müller getan habe, ist nicht angängig, weil ihm die der Wissenschaft notwendige Skepsis, Objektivität und Kühle des Urteils völlig fehlt, weil alle seine Beweisführung auf eine petitio principii hinausläuft und weil bei ihm stets der Wunsch der Vater der Beobachtung ist.

Schluss nach 10 Uhr.

Sitzung vom 3. November 1904.

Beginn $^1/_2$8 Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll,
Schriftführer: Herr Martens.

Ausserordentliche Generalversammlung.

Auf Antrag des Bibliothekars, Herrn Neumann, wird beschlossen, einige Schriften, die für die Zwecke der Gesellschaft wertlos geworden sind, einer Auktion im Kreise der Gesellschaft zu überweisen. Die Wahl der betreffenden Schriften ist dem Vorstande zu überlassen. Es folgt eine:

Ordentliche Sitzung.

Beginn 8 Uhr 20 Min.

Aufgenommen: Herr Prof. Schmidt und Herr Wollberg.

Zur Aufnahme gemeldet die Herren: Schriftsteller Martersteig, Rentier Lindemann, Oberleutnant Möller, Dr. med. Stein, stud. techn. Stein, Dr. Wieland.

Ausgetreten die Herren: Graf Hochberg und Rektor Heinzel.

Herr Westmann hält den angekündigten Vortrag:

„Ueber Strafe, Schuld und Wille".

Die Begriffe der Strafe, der strafrechtlich erheblichen Schuld und des strafbaren Willens bedürfen zu ihrer inhaltlichen Feststellung der weitgehendsten Berücksichtigung der Interessen der jeweiligen Inhaber der Strafmacht, womit nicht gesagt sein soll, dass diese Interessen ausschliesslich und erschöpfend den Inhalt dieser strafrechtlichen Elementarbegriffe fixieren. Nicht Schuld, sondern Strafgewalt ist das primäre. Wo keine Strafmacht, da kein Verbrechen, weil der Schwächere den Stärkeren nicht zur Rechenschaft ziehen kann, so lange dessen Ueberlegenheit andauert, während der Stärkere die Macht besitzt, den Schwächeren zur Respektierung seines Willens zu zwingen. Der Inhaber der Strafmacht bestimmt den Inhalt der Schuld und die auf die Schuld zu setzende Strafe. Die Strafgewalt ist ein soziologischer Begriff, sie setzt prinzipiell das Bestehen zweier Personengruppen voraus, von denen die eine stärker, die andere schwächer ist und von denen die stärkere von der schwächeren verlangt, dass sie ihrem Willen sich fügt und diesem Verlangen mit der empirisch wirksamen absichtlichen Zufügung eines Uebels besonderen Nachdruck verleiht. Daraus folgt, der Inhalt des Schuldbegriffes ist kein absoluter, sondern richtet sich nach den Interessen des Inhabers der Strafgewalt, nach dem Abhängigkeitsverhältnis des Täters zu dem Strafenden.

Schuld ist das Verhalten eines Menschen, welches von einem Mächtigeren, von dem er abhängig ist, nicht gebilligt wird, und zwar deshalb, weil es von ihm nicht gebilligt wird. Es gibt keinen Schuldbegriff, der ausschliesslich aus der Person des Täters abzuleiten ist, der Schuldbegriff setzt begrifflich ein Verhältnis zwischen mehreren Personen voraus. Hieraus folgt auch die Rolle des Willens des Täters. Der Strafende bestimmt, welchen Inhalt, welche Beschaffenheit der Willen haben muss,

um strafrechtlich erheblich zu sein. Bei dem einen Delikt genügt blosse Fahrlässigkeit, bei dem andern bedarf es des Vorsatzes, der Ueberlegung, denkbar ist auch Bestrafung ohne Schuld des Täters, ohne dass sein Wille für die Tat mitverursachend war.

Da Strafe und Schuld und als Teil der Schuld der Wille von Machtverhältnissen abhängen, so sind sie politische Begriffe und ändern mit politischer Machtverschiebung ihren Inhalt, ihre Physiognomie.

Auch die beiden in der Strafrechtswissenschaft gegenwärtig herrschenden Schulen, die klassische und die soziologische, hängen mit den Interessen verschiedener Machtgruppen zusammen. In den Punkten, in denen die beiden Richtungen gegenüber dem Strafrecht der ihnen voraufgegangenen Epochen Abänderungen, Reformen beanspruchen, stehen diese Neuerungstendenzen in unmittelbarstem Zusammenhang mit den politischen Idealen ihrer Zeit. Die klassische Schule ist der kriminalrechtliche Niederschlag der liberalen Richtung, sie schafft auf dem Gebiete des Strafrechts die Garantien für die Bewegungsfreiheit des einzelnen Individuums, sie unterstellt dem Individuum eine Fülle von Machtqualitäten und verlegt die Hauptschranken dieser Macht, welche auch den anderen Menschen die Betätigung ihrer Kräfte gestatten, in den mit Vernunft begabten, sittlichen, freien Willen. Der freie Wille des Individuums im Sinne der klassischen Schule ist kein erkenntniskritischer, sondern ein politischer Begriff, er bedeutet, der Wille ist nicht angewiesen auf Bevormundung durch andere Menschen, die Obrigkeit, sondern der einzelne erwachsene Mensch ist mündig: laissez faire, laissez aller; der souveräne, freie Mann, der den absoluten Herrscher besiegt hat, er kann sich beherrschen, er muss sich beherrschen können, er darf seine majestätische Freiheit nicht entweihen tut er es doch, so verdient er gerechte Strafe. Jeder einzelne Mensch ist ein selbständiger Mittelpunkt einer Macht, welche mit anderen gleichgearteten Subjekten und Mächten in Beziehung tritt. Das Korrektiv der Freiheit bildet die Sittlichkeit, das Gewissen, die Kausalität spielt eine nebensächliche Rolle.

Soziologische Richtung: Nicht der vom demokratischen Bürgertum siegreich bekämpfte Absolutismus und Feudalismus, sondern die jeweilig ökonomisch mächtigste Klasse unterdrückt die von ihr abhängigen Schwächeren in ihrem eigenen Interesse. Der Angriff gegen die herrschenden Klassen beginnt mit der Klassen- und Gesellschaftskritik. Diese Kritik ist in ihrer Technik kausal; der einzelne Mensch ist ihr nicht ein in sich geschlossener Mikrokosmos, sondern eine Zelle, nicht Subjekt, sondern Objekt, nur Masseteilchen, kein selbständiges Ganzes. Die Strafmacht liegt bei der Gesellschaft, indessen diese selbst ist durch ihre Einrichtungen Ursache vieler Verbrechen und da sie mancherlei Straftaten durch zweckgemässe Aenderung ihrer Institutionen vermeiden könnte, so zweifelt sie aus ethischen Gründen an ihrer Kompetenz zur Strafe. Die Ursachen des Verbrechens liegen teils in den gesellschaftlichen Einrichtungen, teils in Anlagen und Fähigkeiten des Individuums. Diese Faktoren, welche zugleich eine Erklärung für den Willensinhalt abgeben, geben nach der neueren Richtung eine ausreichende Erklärung für das Verbrechen, in dieses System lässt sich der Schuldbegriff des „Du sollst“ und der Willensfreiheitsbegriff

nicht einfügen. Folglich da keine Schuld, so keine Vergeltung, keine Strafe. Zudem liegt deshalb kein Strafgrund vor, weil der Verbrecher ein Teil des Gesellschaftskörpers, kein selbständiges Ganzes ist. Er ist ein kranker Körperteil, er muss entweder gesund, d. h. sozial brauchbar oder unschädlich gemacht werden. Der Verbrecher ist lediglich Objekt der gesetzlichen Behandlung, er wird ausschliesslich unter dem Gesichtspunkte seiner Anpassungsfähigkeit an die Gesellschaft behandelt. Als selbständiges Individuum mit eigenen Lebensinteressen kommt er nicht in Betracht. Vorbeugen ist ein Hauptmittel der neueren Richtung. Erlittenes Uebel ist ein Hauptreiz zur Verübung von Leiden. Folglich muss die Gesellschaft dem Verletzten den Anlass nehmen, an dem Uebeltäter ein Verbrechen zu begehen. Hierzu muss sie sich der empirisch erprobten Mittel bedienen, d. h. sie muss dem Verbrecher ein Leid zufügen, welches dem Täter vom Verletzten zugedachten einigermassen entspricht. Die Vergeltungsstrafe ist als Vorbeugungsmittel auch bei der neueren Richtung nicht zu entbehren.

Willensproblem. Es genügt die Annahme des beschränkten Indeterminismus, — logisch sind alle Prinzipien unendlich, in ihrer praktischen Wirksamkeit alle begrenzt, da kein Mensch allmächtig ist, sodass die Inkonsequenz dieses Begriffes keinen Grund gegen seine praktische Brauchbarkeit bildet —, um den Begriff der individuellen Verantwortlichkeit und Schuld zu retten. Die psychologischen Gesetze, welche die neuere Richtung unter dem Namen Kriminalpsychologie zusammenfasst, sind so allgemeiner, elementarer Natur, dass sie viel zu wenig eindeutig den menschlichen Willen bestimmen. Für das Recht als Zweckwissenschaft kommt es nicht auf die Ursachen, sondern auf die Beschaffenheit, den Inhalt, die Beweglichkeit des Willens an. Nicht schrankenlose Freiheit, nicht absolute Gebundenheit, sondern Freiheit und Gebundenheit in stets fluktuierender Bewegung bilden den Inhalt des Rechts und geben den Begriffen der Strafe, der Schuld und des Willens ihr jeweiliges Gepräge.

(Eigenbericht.)

Diskussion:

Herr Baerwald bekämpft die Anschauung des Vortragenden, dass eine Handlung schuldig oder erlaubt werde allein durch die Bestimmung des strafenden Machtfaktors, und dass in diesem Sinne die strafrechtlichen Ansichten ein rein politisches Produkt seien. Damit kämen wir in die Auffassung des 18ten Jahrhunderts zurück, das Recht, Sitte, Sprache durch Absicht entstehen liess. Das unwillkürlich sich entwickelnde Volksbewusstsein entscheidet letzten Endes über den Inhalt des Kriminalrechts, und zwar so unabhängig von der staatlichen Exekution, dass in vielen Fällen die öffentliche Meinung, der Bestrafte, ja selbst die strafende Macht von der Unberechtigtheit der Bestrafung überzeugt sind. Die politische Grundanschauung und die kriminalistische Theorie einer Zeit harmonieren nur darum, weil beide aus demselben Volksbewusstsein hervorgehen, nicht weil die Herrschenden das Kriminalrecht machen.

Herr Lindemann weist darauf hin, dass in der Wirklichkeit des gerichtlichen Erkennens das Urteil über die Strafbarkeit einer Handlung auf den beiden Elementen, des Tatsächlichen und der juristischen Definition,

aufgebaut wird. Ersteres erfordere eine in der Alltagssprache verlaufende Denktätigkeit, letzteres Denken in der juristischen Fachsprache. Reinliche Scheidung sei nicht möglich. Diese sprachlich psychologische Schwierigkeit bilde den innersten Kern der Frage, welche Stellung der Schöffe, der Geschworene und der Berufsrichter in der Strafrechtspflege erhalten solle. Die notwendige, sich wechselweise unterordnende und ergänzende Denkarbeit im Sinne einer gemeinschaftlichen Tendenz aller Beteiligten schliesse eine Trennung der Arbeit ebenso wie eine Gleichstellung als Vollrichter aus. Es bleibe nur die Möglichkeit einer Gleichstellung auf Grundlage dieser ehrlichen Tendenz zu gemeinsamer Denkarbeit, um jeden Gewissenszwang, mehr leisten zu müssen, als die Fähigkeit der Einzelnen vermag, fernzuhalten. Sein Vorschlag zur Verwirklichung dieser Idee überschreite schon das Thema des Vortrags. Er wollte nur gezeigt haben, von welcher Bedeutung auch für Jurisprudenz und Staatswissenschaft die psychologisch sprachliche Betrachtung der Lebensvorgänge sei.

Herr Schmidt wünscht als Laie eine nähere Besprechung des Problems der Willensfreiheit, die von Herrn Dr. Bärwald als unfruchtbar für die Debatte zurückgewiesen worden war; er ist der Meinung, dass bei aller Rücksicht auf die von der Gesellschaft zu tragende Schuld und auf die durch Anlage und Charakter bedingte Gebundenheit des Angeklagten der Begriff der Verantwortlichkeit nicht aufgehoben werden kann; er ist deshalb für einen beschränkten Indeterminismus.

Herr Westmann hatte das Schlusswort.

Schluss $10^1/_4$ Uhr.

Verein für Kinderforschung.

VI. Versammlung vom 14.—16. Oktober 1904.

Zum erstenmale hielt der Verein seine Versammlung in Sachsen, und zwar in Leipzig ab. Die Verhandlungen, welche in den Festsälen des Centraltheaters stattfanden, erfreuten sich eines sehr zahlreichen Besuches aus verschiedenen Kreisen der Bewohnerschaft Leipzigs, besonders aus dem Volksschullehrerstande. Dazu hatte vor allem der interessante Stoff, der nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch belehren wollte, viel beigetragen. Die überaus reiche Tagesordnung bestand, abgesehen von einigen geschäftlichen Angelegenheiten, aus folgenden Vorträgen:

1. Ueber das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums wie der Völker, Pastor O. Flügel, Wanzleben b. Halle.
2. Ueber den Begriff des moralischen Schwachsinns, Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Binswanger, Jena.
3. Strafrechtsreform und Jugendfürsorge, Direktor Polligkeit, Frankfurt a. M.
4. Die Ergebnisse der Kinderforschung und ihre Be-

deutung für Unterricht und Erziehung, Rektor Hemprich, Freyburg a. U.

5. Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung, Rektor Schuber Altenburg.
6. Die Beeinflussung des Kunstsinnes durch den Unterricht in der Naturkunde. Mit Lichtbildern. Oberlehrer Dr. Pappenheim, Gross-Lichterfelde.
7. Die Gliederung der Schuljugend nach ihrer seelischen Veranlagung und das Mannheimer System, Dr. med. Julius Moses, Mannheim.
8. Rektor Dr. Männel: Korreferat.

Direktor Trüper, Vorsitzender des Vereins, eröffnete die Versammlung mit einer längeren Ansprache, in welcher er auf die Bestrebungen des Vereins sowie auf die Leipziger Kinderpsychologen — Ziller, Barth und Wundt — und die rege Fürsorge der Stadt in unterrichtlich-erziehlicher Hinsicht hinwies. — Stadtschulrat Prof. Dr. D. Müller-Leipzig begrüsste die Versammlung, indem er von dem Worte Leibniz' ausging und daran vor allem das zeigte, wie man in Leipzig mit dem Schularzt zusammenarbeite; dadurch würde die Arbeit sicherer und die Resultate würden grösser. Es folgten hierauf noch Begrüssungen von Dr. Levinstein-London und Anstaltsdirektor Piper-Dalldorf. Nachdem Direktor Trüper 3 verstorbener Mitglieder des Vereins — Dr. med. Schmidt-Monnard-Halle, Dr. Barth-Leipzig und Prof. Dr. Wendt-Troppau — in gebührender Weise gedacht hatte, erhielt Pastor Flügel das Wort zum

1. Vortrag: Ueber das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums wie der Völker.

Alles in der Seele des Menschen, so führt Redner zunächst aus, ist etwas Zusammengesetztes. Der tiefste Ton mit seinen 16 Schwingungen ist ebenfalls etwas Zusammengesetztes, mag er uns auch als etwas Einfaches erscheinen. Das letzte Einfache nennt nun Herbart „Vorstellung", Wundt dagegen „Empfindung". Leicht kann hier ein Unterschied zwischen beiden Psychologen gesucht werden, wie das auch in der Tat bereits der Fall ist: man hält Herbart und vielen Herbartianern vor, dass sie — das Wort „Vorstellung" wird dann in dem bekannteren Sinne gebraucht — alles aus Vorstellungen ableiten. In Wirklichkeit aber hat Herbart mit dem Ausdruck „Vorstellung" nichts anderes bezeichnen wollen, als was Wundt mit dem Worte „Empfindung" meint; sein Ausdruck hat ihm nur als Notbehelf dienen sollen. Wenn wir das Seelenleben in Verstand und Gefühl einteilen, kann man leicht geneigt sein, anzunehmen, dass beide etwas Getrenntes sind. Das ist aber nicht der Fall; beide hängen vielmehr innig zusammen. Eins von ihnen ist dann stets vorherrschend — entweder das Gefühl oder der Verstand. Im Kindesalter ist nun das Gefühl vorherrschend.

Redner teilte den Vortrag nunmehr ein in zwei Teile; der erste Teil behandelte die Tatsache, dass es mit dem Gefühl so ist, der

zweite Teil begründete dieselbe. In sehr interessanter Weise erläuterte dies der Vortragende durch eine grosse Zahl Beispiele aus dem Kindesleben, worauf er zur Kindheitszeit der Völker überging, um hier das Analoge festzustellen.*) — Die $1^1/_2$stündigen Ausführungen weckten eine lebhafte Debatte, an der sich besonders Privatdozent Dr. Brahn-Leipzig, ein Schüler Wundt's, lebhaft beteiligte. Er stimmte mit dem Vortragenden darin überein, dass in der Kindheit des Menschen das Gefühl vorherrsche, erklärte sich aber im Speziellen fast ganz gegen die Darbietungen Flügel's, die von herbartischem Geiste so sehr durchdrungen seien.

2. Vortrag: Ueber den Begriff des moralischen Schwachsinns.

Redner erwähnte eingangs seines Vortrages, dass er früher schon einmal über „Die Hysterie im Kindesalter" in diesem Vereine gesprochen habe, und wenn er diesmal über ein ähnliches Thema spreche, so glaube er auch dafür — besonders bei Lehrern und Aerzten — Interesse zu finden. Die praktische Seite des Themas sei sehr wichtig. Wie oft käme es doch vor, dass ein mit moralischem Schwachsinn veranlagtes Individuum vor den Richter gestellt werde; da sei die Kenntnis der Jugendzeit geradezu entscheidend. Nach der wissenschaftlichen Seite habe es grossen Wert, wenn Lehrer und Aerzte ihre Beobachtungen über ein Kind zusammen aufstellen und zwar von den ersten Schultagen an. Nach diesen einleitenden Bemerkungen ging der Vortragende auf die geschichtliche Entwickelung des Begriffs „moralischer" Schwachsinn ein und legte zunächst dar, wie man sich seit den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts in juristischen wie ärztlichen Kreisen nach der Begriffserklärung des englischen Arztes Prichard gerichtet habe, der in dieser alles zusammenfasste, was wir heute Psychose nennen, alle diejenigen Formen, die mit starken Gemütserregungen verbunden sind. Fast zu gleicher Zeit habe ein anderer englischer Arzt, Maudsley, versucht, den Begriff enger zu fassen, indem er unter Moral insanity oder moralischem Schwachsinn nicht bloss eine Störung des Gefühls, sondern auch des Intellekts angenommen habe. Erst seit den letzten Jahrzehnten sei der Begriff zu grösserer Klarheit gekommen. Nach dieser neuen Auffassung beschränke man sich bloss auf die angeborenen Defektzustände, welche in erster Linie ethischer und ästhetischer Art seien. Aber auch bei dieser Darlegung könne man nicht stehen bleiben, da sich sonst die Aeusserungen des geborenen Verbrechers von denen des moralisch Schwachsinnigen fast garnicht unterscheiden würden. Er, Redner, fasse den moralischen Schwachsinn als eine Vererbung allgemein geistiger Schwäche auf, die nur mit Hilfe gewisser Vorgänge in der Gehirneinrichtung erklärt werden könne. Damit berührte Prof. Binswanger die Erblichkeitsfrage und streifte zugleich die Ansicht Lombroso's, nach der der Verbrecher äusserlich gekennzeichnet sei, mit der kritischen Bemerkung, die er früher schon einmal auf einem Aerztetag gemacht habe,

*) Bemerkt sei, dass der Vortrag soeben in No. 9 des Jahrgs. 1905 der „Deutschen Blätter" bei Beyer & Manns, Langensalza, erschienen ist.

dass von körperlichen Fehlern aus kein Rückschluss auf die Gehirnorganisation erhoben werden dürfe, da hierbei in vielen Fällen das Gegenteil zutreffe. Viel wichtiger sei die psychische Degeneration; diese müsse auch der Lehrer kennen. Bei moralisch Schwachsinnigen bemerke man nun in auffälliger Weise einen bedeutenden Grad von intellektueller Schwäche. Meist werde dieser nicht richtig erkannt; darum sei es nicht zu verwundern, wenn mancher Jugendliche in eine Strafanstalt, anstatt in eine Erziehungsanstalt gebracht werde. Redner ging hier näher auf die Schule ein und legte dar, wie da mancher Schüler, der über ein grosses mechanisches Wissen verfüge, für sehr intellektuell befähigt gehalten werde, während dies doch nicht der Fall sei; man solle das logische Gedächtnis prüfen, da werde sich die intellektuelle Schwäche schon zeigen. Manche Kinder würden auch als moralisch normal betrachtet, wenn sie häufig moralische Begriffe anwendeten, die sie aber doch nicht verständen. Man könne hier nur dann von selbständigem Denken und Handeln sprechen, wenn Vorstellungen und die dazu gehörigen Gefühlstöne vorhanden wären, wenn diese zugleich mit der Ichvorstellung verknüpft würden; denn nur dann habe eine Vorstellung auf Handlungen Einfluss, wenn sie mit dem Komplex der Ichvorstellung verankert sei. Nachdem der Vortragende die Begriffe „Idiotie“ und „Schwachsinn“ klar auseinandergelegt hatte, zeigte er noch an zwei klinischen Beispielen, wie „moralischer“ Schwachsinn in der Praxis zu erkennen ist. In dem einen Fall war es ein Knabe, der, weil er in der Vorschule einer höheren Schule sitzen geblieben war, durch Nachhilfestunden überbürdet wurde und infolgedessen intellektuell und moralisch schwach geworden war. Die Anstalt hatte einige Fortschritte in der Besserung mit ihm erreicht. — In der Debatte bemerkte Direktor Piper, dass derartige Vorträge wie dieser in der Oeffentlichkeit bekannt gegeben und die Seminaristen im letzten Jahre in der Pathologie und Prophylaxis unterrichtet werden müssten. Pastor Müller-Chemnitz, welcher früher der sächsischen Kinderbesserungsanstalt in Bräunsdorf vorgestanden hat, wünschte, dass die Altersgrenze für Strafmündigkeit ins 14. Lebensjahr hinaufgerückt werde, wie man das schon vor längeren Jahren in Sachsen getan hatte. Ferner sei zu empfehlen, dass die Anordnung des sächsischen Ministeriums verallgemeinert würde, wonach Jugendliche, bei denen durch Sachverständige moralischer Schwachsinn festgestellt sei, nicht vor den Strafrichter gestellt, sondern einer Erziehungsanstalt überwiesen werden.

3. Vortrag: Strafrechtsreform und Jugendfürsorge.

Direktor Polligkeit, juristischer Mitleiter der „Zentrale für private Fürsorge“ in Frankfurt a. M., hob zuerst hervor, dass diese Frage in der Gegenwart brennend geworden sei und auch schon zu einer Reihe von Vorschlägen geführt habe. So halte man es für sehr notwendig, die Grenze der Strafmündigkeit vom 12.–14., ja sogar 16. Lebensjahr hinaufzurücken; ferner wolle man nicht mehr daran festhalten, ob bei Begehung eines Verbrechens seitens Jugendlicher die erforderliche Einsicht in die Strafbarkeit der Handlung vorhanden gewesen sei. Ihm, dem Redner, komme es nun darauf an, zu prüfen, ob das Prinzip, das dem heutigen

Strafrecht zugrunde gelegt ist, richtig sei. Das Strafrecht richte sich gegen jede Auflehnung gegen die Gesellschaft und setze demjenigen eine Strafe, der mit Bewusstsein dem Gesetze widerstrebe. Nun gäbe es jugendliche Gesetzesverletzer, die unbewusst handeln; das gelte besonders von psychopathisch veranlagten. Wie solle die Gesellschaft gegen solche geschützt werden, ohne das Strafgesetz in Anwendung bringen zu müssen? Damit kam Redner zu dem mehr pädagogischen Teile seines Vortrages. Er verlangte in der Erziehung mehr sittliche Bildung, und mit dieser Forderung wandte er sicht nicht bloss an die Schule, sondern auch an die Eltern. Wenn letztere nicht ihre Befähigung bewiesen, ihre Kinder, namentlich psychopathisch veranlagte, richtig zu verstehen und erzieherisch zu behandeln, so sollte der Staat an ihre Stelle treten; Einwände hiergegen solle man nicht erheben. Die Schule müsse neben der intellektuellen Bildung die sittliche mehr berücksichtigen, als dies bisher geschehen sei. Auch sollte man hierbei derer mehr gedenken, die unter der Entwicklungslinie eines normalen Schülers ständen. Die Fehler dieser Kinder besser zu studieren, müsse eine neue Aufgabe der Schule werden (Individualitätsbilder!)

Um diese besser lösen zu können, sei die Vermehrung der Schulärzte, wie auch eine bessere psychologische und psychiatrische Bildung dieser und der Lehrer mit allem Nachdruck zu fordern. Der Vortragende zeichnete hierauf an mehreren praktischen Beispielen, wie Schule und Gericht an den fehlerhaft veranlagten Kindern ihre Pflicht noch nicht voll und ganz getan hätten, und schlug vor, um dem Vormundschaftsgerichte seine Aufgabe zu erleichtern, Berufsgenossenschaften einzurichten, die auch den Eltern solcher Kinder mitratend zur Seite stehen sollen. Darauf fasste der Vortragende seinen Vortrag in folgenden 4 Sätzen zusammen:

1. dass in der Erziehung neben der intellektuellen Ausbildung auch der Entwickelung der moralischen Persönlichkeit der ihr gebührende Raum gewährt wird, besonders in Rücksicht auf die vielfach vorkommenden Anomalien in sittlicher Beziehung;

2. dass in der Schulerziehung eine starke Individualisierung nach sittlichem Empfinden und nach dem Grade der Empfindlichkeit für sittliche Beeinflussung stattfinde auf Grund sorgfältiger Ermittelungen von psychologisch und psychiatrisch geschulten Aerzten und Pädagogen;

3. dass die Begründung von Sonderschulen und Erziehunganstalten für die verschiedenen Grade sittlicher Befähigung gefördert werde;

4. dass in der Einrichtung einer Berufsvormundschaft ein Organ geschaffen werde, das als zentrale Beratungs- und Auskunftsstelle der Eltern in der Erziehung ihrer sittlich minderveranlagten oder entarteten Kinder ratend zur Seite stehe und dem Vormundschaftsgericht als Ermittelungs- und Aufsichtsorgan diene. — Die Debatte über diesen Vortrag war mit der des vorigen Referates verbunden.

4. Vortrag: Die Ergebnisse der Kinderforschung in ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung.

Der Vortragende verbreitete sich in der Einleitung über die Ergeb-

nisse in der heutigen Kinderforschung im allgemeinen und beurteilte sie nach ihrer Sicherheit und ihrem Werte. Nach einem Worte des Kinderpsychologen Ament hat die Kinderforschung wohl viele alte Fäden fort- und neue angesponnen, aber an Grossem eigentlich wenig geleistet. In dem weiteren Teile des Vortrages wird eine pädagogische und physiologische Kinderpsychologie unterschieden und dabei gezeigt, welchen Wert beide Arten für die pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis geleistet haben. Die Pädagogik, so führte Rektor Hemprich im speziellen aus, hat nicht das Recht, der Kinderforschung einen einseitigen pädagogischen Anstrich zu geben. Eine reine Kinderforschung muss Hauptsache, eine angewandte Endzweck sein. (Ament.) Die Kinderforschung hat das pädagogische Denken und Streben in dem guten Sinne beeinflusst, dass man sich ernstlich darauf besinnt, die Kindesnatur in erster Linie bei aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu fragen und zu berücksichtigen. Die speziellen methodischen Forderungen der Gegenwart verlangen mehr als bisher, dass der Lehrer versuchen soll, sich auf den Standpunkt der Kinder zu versetzen. Die Kinderzeitschrift „Der Hauslehrer" von B. Otto ist besonders bestrebt, den rechten geistigen Verkehr mit den Kindern fördern zu helfen. Es ist für den Lehrer und Erzieher erstes Erfordernis die Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen der Kinder zu kennen. Das hat besonders Herbart betont. Wie genau er Kinderpsychologie trieb, zeigt er in seinen Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In Herbarts Geist und Sinn sind dann die Forschungen auf dem Gebiete der Kinderforschung geschehen von Ziller, Strümpell, Just, Grabs, Bartholomae, Lange, Hartmann, Seyfert etc. Gar fruchtbare Gedanken hat die Kinderforschung der Pädagogik gebracht. Von der Herbart'chen Pädagogik sagt man mit Recht: „Noch nie hat eine pädagogische Theorie so reichhaltige und immer weiter sich ausbreitende Wirksamkeit erlangt, wie die Herbarts, und darin liegt der Erfahrungsbeweis, dass in ihr so viele Wahrheitselemente liegen, wie in keiner früheren." Dass man dieses Urteil aussprechen muss, liegt zum grossen Teile auch mit daran, dass diese pädagogische Richtung stets auf gründliche Erfahrung der Kindesnatur drang. Leider will man in der Neuzeit diese psychologische Pädagogik dadurch ersetzen, dass man meint, durch physiologische Untersuchungen und anatomische Annahmen ganz neue pädagogische Forderungen und unterrichtliche Imperative zu gewinnen. Die Kinderphysiologie hat aber noch nicht den Beweis gebracht, in pädagogisch dialektischer Beziehung von Bedeutung zu sein; im Gegenteil bedeuten ihre einseitigen pädagogischen Resultate einen Rückschritt gegenüber den didaktischen Belehrungen, die die „gemeine Kinderpsychologie" bisher gab. Referent weist das nach an Lay's Reformvorschlägen, Fauth's und Lippmann's Ausführungen. Gegen Wigge und Sallwürck hält der Vortragende daran fest, dass das deutsche Märchen in den ersten beiden Schuljahren unterrichtlich verwertet wird. Wie das Märchen der schaffenden Phantasie des Kindes entgegenkommt, so soll auch das Spielzeug von der Beschaffenheit sein, dass es der regen kindlichen Phantasie zu tun gibt. An Stelle der religiösen Unterweisung sollen die Märchen nicht treten. Des Kindes Seele

muss früh genug religiös richtig geleitet werden; meist liegt die Gefahr nahe, dass sich die Kinder aus eigener Kraft etwas Götzenhaftes schaffen. Die religiösen Gefühle gewinnen rechte Innigkeit durch das Herzensverhältnis des Kindes zu den Eltern. Neuere Kinderforscher führen aus, dass die religiöse Natur des Menschen einen wesentlichen Bestandteil des menschlichen Denkens und Fühlens bilde. Sie sei ebensowenig eine unechte Einschiebung, wie das moralische Leben. Die religiöse Natur verlangt ihren Anteil bei der Ausbildung des Individuums, wenn man diese Forderung zurückweist, so wird das Individuum um so unvollkommener entwickelt. Da das Kind die rein geistige Persönlichkeit Gottes noch nicht fassen kann, eignen sich zur religiösen Unterweisung zunächst die Geschichten der heiligen Schrift, in denen wir eine kindliche Weise der Gottesbezeugung und Offenbarung finden. Das geschieht im Kindesalter der Geschichte Israels. Auf des Kindes Gemüt ist gerade in Bezug auf die religiöse Ausbildung zarte Rücksicht zu nehmen. Dass die physiologisch-experimentelle Kinderforschung die Gemütsbildung aus dem Auge lässt, liegt wohl mit daran, dass sie geneigt ist, Begriffsbestimmungen von geistigen Akten zu verwischen, wie sie überhaupt die Grenze zwischen physischen und psychischen Vorgängen nicht unterscheidet. Das ganze geistige Leben wird erklärt aus physiologischen Vorgängen, aus Bewegungen des Organismus, Seele und Nervensystem sind identisch, die Entwickelungsgeschichte des Gehirns sei auch die der Seele. Der Säugling hat bereits einen Willen, der höhere Ziele, höhere Interessen der Selbsterhaltung überwacht. Ament hält die Anwendung der Begriffe der neueren Physiologen für richtig. Der Begriffsstreit wäre ein terminologischer, für dessen Lösung entwickelungsgeschichtliche Gesichtspunkte herangezogen werden müssten. In diesem Sinne sei Wundt's Terminologie richtig, sofern alle Entwickelungsstufen unter dem Namen der höchsten Entwickelungsstufe inbegriffen sind. Danach könnte man den Engerling Maikäfer und die Raupe Schmetterling nennen. Der Pädagogik ist die Terminologie der neueren Physiologie nicht von Nutzen.

Was die physiologische Kinderforschung über die neuropsychische Hygiene sagt, ist aber sehr beachtenswert. Referent führt Beispiele besonders von Sikorsky an. Erfreulich ist es, bei Demoor zu lesen, dass die Vererbung nicht die allein massgebende Kraft der Entwickelung ist. Der Organismus liegt nicht ganz in den Fesseln der Vererbung, funktionelle Reize führen vielmehr eine Veränderlichkeit des Organismus herbei. Für manche physiologische Erscheinungen gibt die physiologische Kinderforschung wertvolle Aufschlüsse. So wird die oft Wunder erregende Gedächtniskraft des Kindes mit Recht physiologisch erklärt.

Es ist aber Uebertreibung, wenn angenommen wird, dass die physische Erziehung alles sei. Die Konsequenz der physiologisch-experimentellen Psychologie würde eine naturalistisch gefärbte Erziehungslehre sein. Dagegen muss vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts protestiert werden. — In der Debatte treten die Gegensätze zwischen der herbartischen und physiologischen Psychologie wieder stark hervor.

5. Vortrag: Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung.

Im ersten Hauptteile wurde die produktive Form, das künstlerische Schaffen in seiner Beziehung zur Kinderpsychologie beleuchtet. Das Spiel und die Kinderzeichnungen, denen Redner nicht viel Wert beilegte, da sie meist ein Nachahmen von Zeichnungen der Eltern und Geschwister sind, fanden hier eine entsprechende Betrachtung. Der zweite Teil des Vortrags behandelte das Kunstgeniessen: die rezeptive Form des ästhetischen Geniessens. Beiden kann nur ein geringer Raum in der Schule gewidmet sein. Man darf hier die Sache nicht auf die Spitze treiben wollen, wie es von den Hamburgern geschehe; denn das ästhetische Interesse ist nur eins von den sechs Interessen, die Herbart für den Unterricht aufgestellt hat. Das Kunstgeniessen muss in der Schule höher geachtet werden als das Schaffen. Das Kunstwerk will geschaut werden. Wichtig ist hierbei die Frage, wann der Zeitpunkt wirklichen ästhetischen Geniessens eintritt. Das Auffinden desselben wird eine neue Aufgabe der Kinderpsychologie sein. Dass die physiologische Kinderpsychologie sie ganz lösen wird, konnte der Vortragende nicht annehmen. Ferner nannte Rektor Schubert die Selbstbeobachtung als ein Mittel zur Bildung des Formensinnes. Die Kinder sollten den eignen Körper mehr sehen, schon aus dem anderen Grunde, damit sie ihn genügend rein halten. Zur Kunstpflege in der Schule gehört auch die Betrachtung von Spielen, die die Kinder machen und die Betrachtung der Formen in der Natur. Es werden ferner Märchen empfohlen, desgl. Musik, Spiel und Tanz, um an diesen letzteren die Auffassung des Rhythmus zu geben. Der Vortragende zeigte zum Schluss noch einige Gefahren, die der Kunstgenuss mit sich bringen kann; es ist hier an den Einfluss auf die Nervosität und die geschlechtliche Entwickelung zu denken. Bei geschickter Behandlung sind die Gefahren von geringer Bedeutung.

6. Vortrag: Die Beeinflussung des Kunstsinnes durch den Unterricht in der Naturkunde.

An einer grösseren Reihe von Lichtbildern, die Kinderzeichnungen und Modellierarbeiten aus dem Kindergarten und anderen Schulen vorführten, machte der Redner im Gegensatze zu dem Vorredner klar, dass die Schule die Entstehung der ästhetischen Lustgefühle durch künstlerisches Schaffen begünstigen solle. (Siehe d. Art. d. Zeitschr. in Heft III, 1900.) Debatte: Die Besprechung des vorigen Vortrages wurde mit der des letzteren Referates verbunden. Sehr verschieden waren die Ansichten über die Betrachtung des nackten Körpers der Kinder. Von ärztlicher Seite sprach man sich dafür aus, während viele Pädagogen Bedenken geltend machten. Ein anderer Punkt der Debatte betraf das Formen, welches dem zeichnerischen Darstellen vorangehen müsse; denn letzteres bilde die Abstraktion zu jenem, welches das Konkrete sei. Die neuerdings bekannt gewordene Methode des Holländers van Dyk, die für jüngere Kinder sehr geeignet sei, wurde stark kritisiert, weil man in ihr eine Rückkehr zu der Stuhlmann'schen Methode zu erkennen glaubte.

7. Vortrag: Die Gliederung der Schuljugend nach ihrer seelischen Veranlagung und das Mannheimer System.

Leider war der Referent, Dr. med. Moses-Mannheim, am Erscheinen verhindert; Rektor Dr. Männel-Halle musste daher das Referat des ersteren mit übernehmen. Schwierigkeiten für letzteren entstanden dadurch nicht, da er mit dem Referenten auf gleichem Standpunkte stand und die praktische Bewertung der Frage aus eigener Anschauung in Mannheim kennen gelernt hatte. Dr. Männel erklärte sich in seinen längeren Ausführungen, die durch eine klare Darstellung der geschichtlichen Einleitung dieser Frage gedeckt waren, für das Mannheimer System, das ein Fortschritt in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung sei. In der Debatte wurde auch namentlich von Leipziger Lehrern für die neue Schulorganisation gesprochen. Doch wurden auch nicht unbedeutende Einwände gegen dieselbe erhoben, so besonders von Rektor Schubert-Altenburg, Dr. Spitzner-Leipzig und dem Unterzeichneten. Ersterer führte aus, dass das Mannheimer System die Schule noch mehr zur Lernschule mache; nach seiner Ansicht sollte sie in erster Linie Erziehungsschule sein. Hinsichtlich des Lehrplans der Mannheimer Schule hält er es für kaum möglich, den Lehrplan der Förderklassen mit dem der Normalklassen in ein richtiges Verhältnis zu bringen. — Der Unterzeichnete erklärte sich gegen eine zu frühe Uebertragung dieser Idee auf andere Schulen, da sie heute nur zu sehr die Kluft noch erweitern helfe, die durch mancherlei Schuleinrichtungen zwischen Schule und Haus entstanden ist. Die Unzufriedenheit der Eltern sei schon geweckt worden durch die Einrichtung von Hilfsschulen, durch unpsychologische Lehrpläne. Nun wolle man die Glieder der Familie noch weiter trennen, sodass eine Familie mit etwa 4 5 Kindern für jedes eine besondere Schule haben müsse. Und mit welchem Massstabe geschehe die Trennung? Wenn dieser ein richtiger sein solle, dann müssten die Forderungen des Lehrplanes in jeder Hinsicht einwandfrei sein. Der Mannheimer Lehrplan sei sehr verbesserungsbedürftig geworden; dennoch aber habe man ihn zum Massstabe für die Gliederung der dortigen Schule benutzt. Auch müsse noch hierbei hervorgehoben werden dass wir nach dem heutigen Standpunkte der pädagogischen Kinderpsychologie noch nicht soweit gekommen seien, um eine einigermassen zufriedenstellende vielmalige Einteilung der Kinder vornehmen zu können. Ehe das Mannheimer System in anderen Orten eingeführt werde, sollte man zunächst die Lehrpläne psychologischer gestalten und die Eltern durch geeignete Belehrung in pädagogischen Dingen vorbereiten auf jene Einrichtung; sonst werde Unzufriedenheit geweckt, die auch der besten Schuleinrichtung allen erhofften Erfolg verderben würde. —

Dr. Spitzner meinte, dass wenn $^2/_3$ aller Schüler die Oberklasse nicht erreichten, der Grund hierfür zunächst nicht in der Organisation der Schule liegen könne, sondern nur im Lehrplane, der eben jenen Schülern nicht ganz entgegenkomme, welche im allgemeinen als geistig schwach zu bezeichnen sind. Daher hätte man zuerst den Lehrplan revidieren müssen (Das ist vor kurzer Zeit geschehen! G.) Wenn Förder- oder Wiederholungsklassen eingerichtet werden, dann müsse es geschehen,

um die Eigenart des Kindes voll und ganz berücksichtigen zu können. Das könne aber dort nicht der Fall sein, weil die Erreichung des Lernziels der Normalklassen angestrebt werden muss. Ausserdem sei die Frage noch zu untersuchen, ob nicht durch Begabungmischung mehr zu erreichen sei als durch die Mannheimer Einrichtung.

Der Schluss des dritten Tages brachte noch einige geschäftliche Fragen, so die Wahl des Ortes für die nächste Versammlung, die Vereinigung aller Freunde für Kinderpsychologie Deutschlands zu einem ganzen Vereine etc.; ich bemerke, dass diese letzte Frage auf der nächstjährigen Versammlung in Frankfurt a. M. weiter besprochen werden soll. Darauf schloss Direktor Trüper die Verhandlungen unter dem Danke an das Leipziger Ortskomitee, die so mannigfache Anregungen auf dem Gebiete des kindlichen Seelenlebens gegeben hatten und die sicherlich den Wunsch bei allen geweckt haben werden, dass der Verein weiter wachsen uod gedeihen möge.

Nordhausen. C. Geisel.

Berichte und Besprechungen.

Der Zahlenkörperapparat von Hermann Walsemann, Potsdam. Preis 23 M.

Der Zahlenkörperapparat dient einem dreifachen Zweck, nämlich 1. der Erzeugung von Zahlbegriffen, 2. der Gewinnung von Zahlerkenntnissen und 3. der Verdeutlichung der Zahloperationen. (Bild 7.)

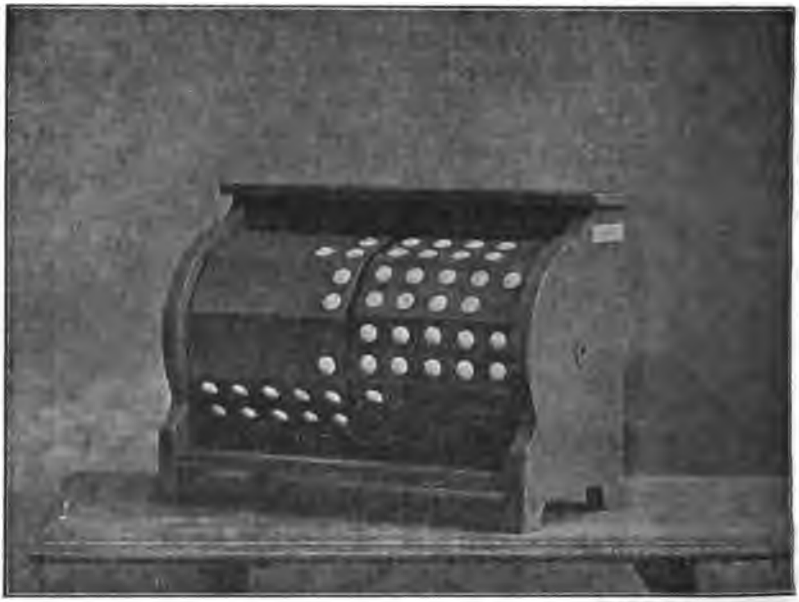
Zur Erzeugung von Zahlbegriffen sind wirkliche Dinge erforderlich; je verschiedener und verschiedenartiger sie sind, desto wirksamer vollzieht sich der Prozess der Zahlausscheidung. Diese Dinge (event. auch Schallerzeugnisse) müssen in Mehrheiten bis zu 10 zur Stelle geschafft werden. Eine bequeme Vorrichtung zur Aufzeigung derselben (Soldaten, Geldstücke, Knöpfe, Bälle, Aepfel, Federhalter, Griffel usw.) soll der Apparat an erster Stelle darbieten.

Die Gewinnung von Zahlerkenntnissen geschieht am besten mil Hilfe einer künstlichen Zahlversinnlichung, die nicht mehr Merkmale enthält, als durchaus notwendig sind, und vor allem auf feststehende einheitliche Gruppenbildungen zurückgeht. In der nachweislich besten Zahlversinnlichung der Zahlerkenntnis ein vollkommen gesichertes Anschauungsfundament zu geben, ist der zweite Hauptzweck des Zahlenkörperapparates.

Die Verdeutlichung der Zahloperationen geschieht ebenfalls mit Hilfe der künstlichen Zahlversinnlichung, die für diesen Zweck mit einem Farbenunterschied ausgestattet ist und durch Klappen teilweise verdeckt und freigelegt werden kann.

Für den Zweck der Zahlausscheidung enthält der Zahlenkörperapparat oben ein Tischchen, vor und auf welchem bis zu 10 Gegenstände verschiedenster Art plaziert werden können. (s. die Abbildung!)

Die Zahlversinnlichung ist mit Hilfe von kurzen Metallstiften, die einen gewölbten Kopf von 2 cm Durchmesser tragen, an zwei grauen Holztrommeln zur Ausführung gekommen. Die Trommel links ist mit weissen, die rechts mit roten Einheitskörpern besetzt. Die Anordnung der letzteren ist die zweireihige mit gleichen senkrechten und wagerechten Abständen (normale Zahlbilder). Die so erzielten Gesamtbilder sind auf ca. 9 m Entfernung noch von höchster Deutlichke it



Rückansicht mit den auf 11 eingestellten Zahlenkörpern.

Die Zahlenkörper liegen in einem Holzgestell, das vorn eine sie verdeckende graue Tafel trägt. Zurzeit wird nur je eine Seitenfläche in einem ihr angepassten Tafelspalt sichtbar. Durch Zehnteldrehungen der Körper, die spielend leicht und in beiden Richtungen erfolgen können, wird eine beliebige Auswechslung der Inhalte herbeigeführt. Die genaue Einstellung besorgt eine seitlich angebrachte Feder. Die Gesichtsfelder können einzeln durch Klappen verdeckt und freigelegt werden.

Die beiden Zahlenkörper sind so gegeneinander gelegt, dass der Ablauf der Zahlenreihe auf dem einen in entgegengesetzter Richtung erfolgt, wie auf dem anderen. Dadurch ist die höchstmögliche Manövrierfähigkeit erzielt, wovon man sich leicht überzeugen kann, wenn man die hierüber dargestellten Mantelflächen ausschneidet und gegeneinander verschiebt.

Noch ist zu bemerken, dass die weissen Einheitskörper auf dem Zehnerfelde links gegen beigegebene rote ausgewechselt werden können[1]). Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, das Ueberschreiten der Zehnergrenze mit höchster Deutlichkeit vor Augen zu stellen. Wechselt man beispielsweise vier Körper aus, so entstehen,

---

[1]) Die Stifte des weissen Zehnerfeldes stecken in einer Gummischicht, so dass sie mit den Fingern herausgezogen und durch andere ersetzt werden können.

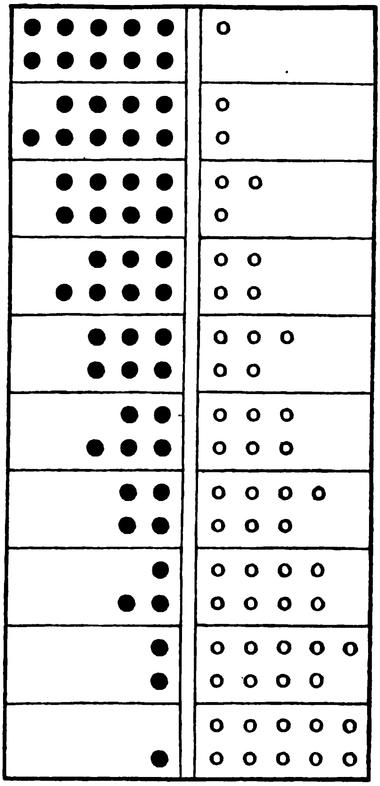


Fig. 2.

wenn das Zehnerfeld (6 + 4) eingestellt und die Felder des anderen Körpers nacheinander daneben gestellt werden, folgende Gesamtinhalte im Gesichtsfelde.

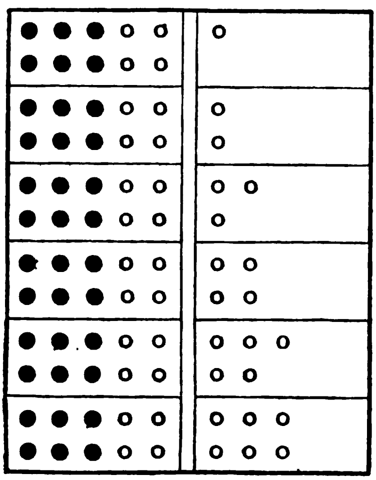


Fig. 3.

11 = 6 + 5 (+ 4 + 1)

12 = 6 + 6 (+ 4 + 2)

13 = 6 + 7 (+ 4 + 3)

14 = 6 + 8 (+ 4 + 4)

15 = 6 + 9 (+ 4 + 5)

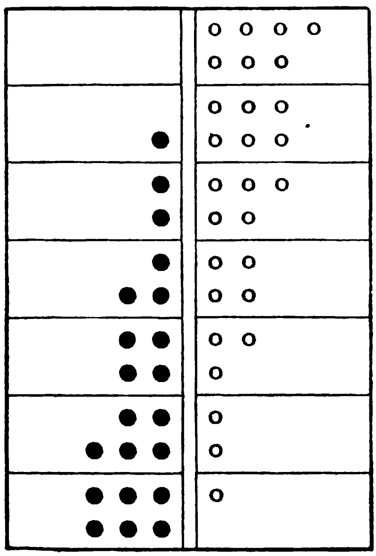
16 = 6 + 10(+ 4 + 6)

Was vorn beiderseitig in das Gesichtsfeld eintritt, wird dem hinter dem Apparat stehenden Lehrer durch je eine kleine Ziffer auf der seinem Gesicht gegenüberliegenden Fläche angezeigt. Er braucht mithin seinen Standpunkt nicht zu verlassen und kann die Klasse fortdauernd im Auge behalten.

1. Die Ausscheidung der Grundzahlen. Man nehme den handlichen Apparat vor sich auf den Tisch und benutze das Tischchen oben, um den Kindern verschiedene und verschiedenartige Realitäten in der zurzeit in Betracht kommenden Anzahl vor Augen zu führen. In einer Rille vorn können Geldstücke oder Knöpfe, dahinter Soldaten und in einer hinteren Lochreihe Stäbe, Federhalter oder Griffel Aufstellung finden. An Stelle der Soldaten können auch Bälle, Aepfel, Nüsse und andere Realitäten aufgelegt werden. Die Anordnung ist eine einreihige.

a) Nachdem die Kinder klar „begriffen" haben, dass z. B. Sieben eine Anzahl irgendwelcher Gegenstände ist, die um Eins grösser ist als Sechs, erfolgt die Versinnlichung dieser Zahl mit Hilfe des Zahlbildes, das zuerst rechts, dann links aufgezeigt und als 3 Zweier und 1 bezw. 1 und 3 Zweier bestimmt wird. Jedes der Grundzahlbilder muss mit einer solchen Bestimmung versehen werden, da dieselbe die Handhabe bietet zu einer reproduktiven Erneuerung. Es folgt:

b) Die erschöpfende Zerlegung jeder Grundzahl: Beispiel 7; Einstellung auf 0 und 7, alsdann Verstellen beider Körper in gleicher Richtung.



7 = 0 + 7

7 = 1 + 6

7 = 2 + 5

7 = 3 + 4

7 = 4 + 3

7 = 5 + 2

7 = 6 + 1

c) Die erschöpfende Vergleichung der Grundzahlen: Beispiel 7; verglichen mit 0, 1, 2 usw. Bildgestaltung wie unter b, von unten nach oben:

7 ist 1 mehr als 6; 6 ist 1 weniger als 7

7 ist 2 mehr als 5; 5 ist 2 weniger als 7

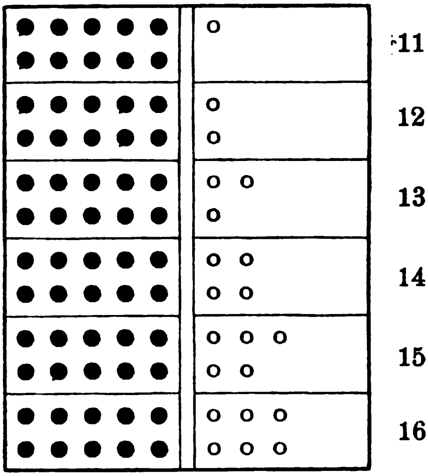
d) Das Zulegen und Wegnehmen mit Erschöpfung aller Möglichkeiten. Dasselbe Beispiel, anfangs mit Benutzung der Klappen:

$6 + 1 = 7;\ 7 - 1 = 6$

$5 + 2 = 7;\ 7 - 2 = 5$

usw.

e) Die Erweiterung der Zahlenreihe bis 20. Veranschaulichung der Begriffe Zehner und Einer. Links Einstellung des weissen Zehnerfeldes, rechts treten die rot besetzten Felder daneben.



f) Erschöpfende Vergleichung der Zahlen des zweiten Zehners mit den Grundzahlen. Beispiel 11 bis 16 verglichen mit 6. Bildgestaltung siehe Fig. 3, Form unter c.

g) Zulegen und Wegnehmen mit Ueberschreitung der Zehnergrenze. Bildgestaltung siehe Fig. 3, Form unter d.

h) Das „2 mal" und das „geteilt durch" 2. Einstellung auf 2 mal 1, alsdann Verstellung beider Körper in entgegengesetzter Richtung. Bildgestaltung herzuleiten aus Fig. 2, Form:

$$2 = 2 \text{ mal } 1;\ 2 \text{ mal } 1 = 2;\ 2:2 = 1$$
$$4 = 2 \text{ mal } 2;\ 2 \text{ mal } 2 = 4;\ 4:2 = 2$$
$$6 = 2 \text{ mal } 3;\ 2 \text{ mal } 3 = 6;\ 6:2 = 3$$

usw.

Im Vergleich mit den zahlreichen vorhandenen Rechenapparaten erhebt der Zahlenkörperapparat den Anspruch, das erste vollkommen brauchbare Hilfsmittel für den grundlegenden Rechenunterricht zu sein. Folgende Vorzüge mögen hervorgehoben werden:

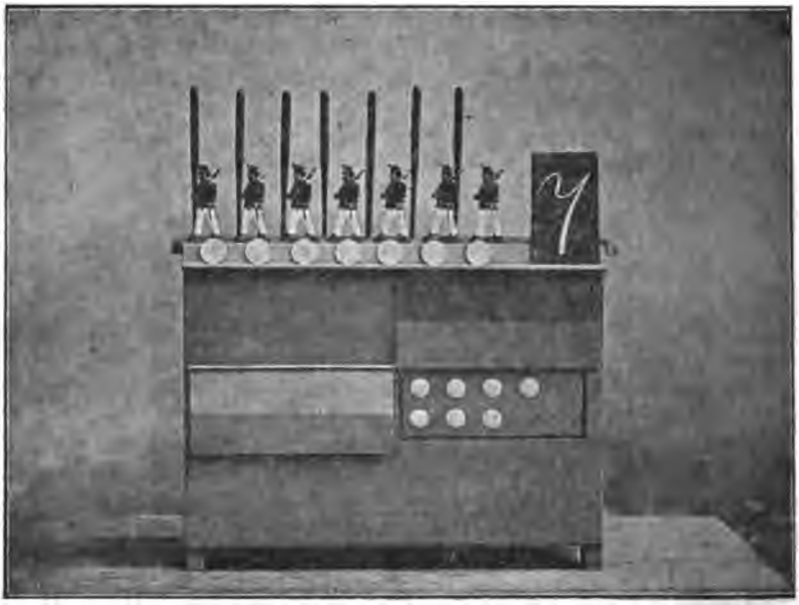
1. Er bietet sowohl eine hinreichende Mannigfaltigkeit von Realitäten, als auch die beste künstliche Zahlversinnlichung dar; mit der einreihigen Ordnung der ersteren und der zweireihigen Anordnung der letzteren trägt er der Reihenform wie der Gruppenbildung in gebührendem Masse Rechnung.

2. Ein Hauptfehler der gebräuchlichsten Rechenapparate besteht darin, dass mit einer einzigen Materie Zahlbegriffe und ohne Gruppenbildung Zahlerkenntnisse vermittelt werden sollen. Indem der Zahlenkörperapparat zur Unterscheidung dieser grundverschiedenen Aufgaben praktisch anleitet und für jede derselben die brauchbarsten Hilfsmittel bereitstellt, ist von seiner Verwendung ein wichtiger methodischer Fortschritt zu erwarten.

3. Der Zahlenkörperapparat ermöglicht ein Arbeiten mit Mehrheiten wie

mit Einheiten; ja, er nötigt dazu und bahnt so am wirksamsten den Weg zur Rechenkunst.

4. Beweglichkeit, Selbsttätigkeit, Interesse — diese Momente muss der Gebrauch eines guten Schullehrmittels in sich schliessen. Die dem Tischchen des Apparates aufzulegenden bezw. aufzustellenden Dinge können auch von den Kindern plaziert und die Zahlenkörper nach Angaben des Lehrers von diesen eingestellt werden. Dass dabei die bekannten Bildgestaltungen fertig in das Gesichtsfeld ein- und zu immer neuen Ganzen zusammentreten, erweckt Gefühle der Spannung, welche auf die sogleich nachfolgenden Erkenntnisprozesse den günstigsten Einfluss ausüben.



5. Die durch exakte Schulversuche nachgewiesenen günstigsten Bedingungen der Zahlversinnlichung: Zweireihiger Aufbau, gleiche Abstände, hell auf dunkel, Zerlegung durch Farbenunterschied, Ereignisse in der Anschauung — sind durch den Zahlenkörperapparat zum ersten male in einfacher und umfassender Weise für den Unterricht nutzbar gemacht.

6. Bequemste Handhabung, höchste Manövrierfähigkeit, erschöpfende Mannigfaltigkeit der Kombinationen, Ausscheidung aller zurzeit nicht gebrauchten Inhalte — sind weitere Vorzüge des Zahlenkörperapparates, die ihn als ein geradezu ideales Hilfsmittel erscheinen lassen, eine Klasse zu disziplinieren.

7. Der Zahlenkörperapparat gehört zu den seltenen Anschauungsmitteln, deren Gebrauch die zeitgemässe Forderung: Los von der Anschauung! bestens unterstützt. Durch die Klarheit und innere Wahrheit der Erkenntnis, die er vermitteln hilft, befähigt er nämlich sehr bald zur nichtsinnlichen und schliesslich völlig unbildlichen Ausführung der Arbeit mit Zahlen. Es wird nur nötig sein, dem Willen der Kinder von vornherein entsprechende Ziele zu stecken und sich der Erreichung derselben durch reproduktive Wiedergaben zu versichern.

Diese Selbstanzeige wird ihren Zweck erfüllt haben, wenn sie weitere Kreise zur Prüfung des neuen Lehrmittels veranlasste. Wo der Apparat bis jetzt gebraucht worden ist, hat er sich vollkommen bewährt.

Bibliothek der Gesundheitspflege, begründet und herausgegeben von Professor Dr. H. Buchner, Geheimrat Prof. Dr. M. Rubner, fortgesetzt von Medizinalrat Dr. F. Gussmann.

Band 1. Aufgaben, Zweck und Ziele der Gesundheitspflege v. Joh. Orth, Geh. Medizinalrat Prof. Dr., Berlin, 1904. Stuttgart, E. H. Moritz. 55 S. 0,80 M.

Band 20. Unsere Nahrungsmittel und die Ernährungskunde v. Rubner, Geh. Medizinalrat Prof. Dr., Berlin. Stuttgart, E. H. Moritz. 1904. 116 S. 1,20 M.

Wir haben seit dem grossen Kriege gegen Frankreich, dessen Erfolg auch mit auf der körperlichen Ueberlegenheit des deutschen dem französischen Soldaten gegenüber beruht, durch einseitige geistige Kultur in geradezu unsinniger Weise auf die Gesundheit des Volkskörpers losgewirtschaftet. Dazu hat der Kulturfortschritt an sich eine Anzahl gesundheitsschädlicher Einwirkungen ausgelöst. Wenn das so weiter geht, wächst ein Geschlecht heran, das nicht widerstandsfähig genug ist, das Kulturgut der vergangenen Zeit auf seine Schultern zu nehmen oder gar es noch zu vermehren.

Dem Volke gehört die Zukunft, das es versteht, sich auch unter den schädigenden Einflüssen einer gesteigerten Kultur gesund zu erhalten. Darum sind die Bemühungen, die wichtigsten Grundsätze einer vernünftigen Gesundheitspflege zum Gemeingute des Volkes zu machen, als wichtig und bedeutsam hochzuschätzen und anzuerkennen. Ein solcher Versuch liegt in der oben genannten Bibliothek der Gesundheitspflege vor. Wenn auch schon die Namen der Verfasser auf die Vorzüglichkeit des Inhaltes der einzelnen Bändchen schliessen liessen, so hat sich dies Urteil bei der genaueren Durchsicht des 1. und 20. Bandes der Bibliothek durchaus als zutreffend erwiesen.

In Band 1. behandelt Geh. Medizinalrat Prof. Dr. J. Orth, Direktor des pathologisch-anatomischen Instituts der Universität Berlin, ein hervorragender Gelehrter, der Nachfolger Prof. R. Virchow's, Aufgaben, Zweck und Ziele der Gesundheitspflege. Seine Ausführungen werden viel zur Aufklärung in gesundheitlichen Dingen beitragen. In einfacher, volkstümlicher Weise weiss der Verfasser selbst die schwierigsten und modernsten Probleme der heutigen Gesundheitslehre dem Laien verständlich zu machen. Trotzdem ist in der Darstellung wissenschaftliche Gründlichkeit tunlichst gewahrt. Der Verf. geht von der Forderung aus, dass die Kenntnis des normalen Körpers und der Ursachen der krankhaften Störungen jedermann zugänglich gemacht werden sollte. Er bespricht der Reihe nach die physikalischen (Erkältung, Licht etc.), die chemischen (Alkohol, gewerbliche Gifte etc.) und die parasitären Krankheitsursachen.

Die modernen Theorien der Immunisierung gegenüber den Infektionskrankheiten werden ihrer Bedeutung entsprechend eingehend gewürdigt. Auch die historischen und sozialen Beziehungen der Hygiene kommen zu ihrem Rechte. Besonders bedeutsam erscheint mir der Hinweis, dass die Schulmedizin die wahre Naturheilkunde ist, und dass in allen medizinischen Fragen allein der Arzt als wahrer Sachverständiger in Betracht komme.

Band 20. Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Rubner, einer unserer hervorragendsten Hygieniker, besonders auch auf dem Gebiete der Nahrungsmittellehre, „plaudert" in diesem Bändchen mit seinen Lesern über die gesundheitliche und volkswirtschaftliche Bedeutung unserer Nahrungsmittel und einer richtigen Ernährung.

In den 11 Kapiteln wird eine überaus reiche Belehrung erteilt. Auch für die Hausfrauen dürfte dieser Band ein passendes Geschenk sein, da auch die „Kunst der Küche" viele Anregungen aus ihm erfahren kann. Einfacher, klarer und doch erschöpfend kann dieser Stoff wohl kaum behandelt werden. Behaglichkeit und Laune in der Darstellung reizen den Appetit zum Weiterlesen; man kommt nicht davon weg, ehe es zu Ende ist. Die einzelnen Kapitel behandeln den Zweck der Ernährung und den Appetit, die Einteilung und Zubereitung der Nahrungsmittel, die Selbstverderbnis und Konservierung der Nahrungsmittel, die Gewürze, Getränke und Erfrischungsmittel. In den beiden Schlusskapiteln werden lehrreiche Winke für die Wahl der Nahrungsmittel und der Kostordnungen, sowie für das zweckmässige Verhalten bei und nach dem Essen gegeben. Den Pädagogen wird es besonders interessieren, dass der Verfasser für die Notwendigkeit der Unterweisung der Mädchen in höheren und niederen Schulen im Kochen und in der Hauswirtschaft eintritt.

Wenn auch die andern Bände der Bibliothek für Gesundheitspflege ebenso gediegen und wertvoll sind als die beiden durchgesehenen, so kann man diese Abhandlungen nur auf das wärmste empfehlen: sie sind billig und gut. Diese Hefte sollten in keiner Volksbücherei fehlen. Auch für Schulbibliotheken sind sie eindringlich zu empfehlen.

Gelingt es, was ich wünsche und hoffe, diesen Büchern einen grossen Leserkreis zu gewinnen, so werden sie reichen Segen stiften.

Weissensee. F. Tessel.

Mitteilungen.

An die Vereinigungen für Kinderpsychologie und Heilpädagogik und Freunde dieser Wissenschaften. Infolge der erfreulichen Entwicklung der Fürsorge für die gesamte abnorme Jugend wie der Bestrebungen für das Studium des kindlichen Seelenlebens und einer darauf sich gründenden besseren Gestaltung der Unterrichts- und Erziehungsmethoden hat sich je länger desto mehr ein dringendes Bedürfnis geltend gemacht nach einem Zusammenschluss aller kinderpsychologischen und heilpädagogischen Bestrebungen zu einer gemeinsamen und einheitlichen Vertretung bei vollständiger Wahrung der bisherigen Selbständigkeit der einzelnen bereits bestehenden Vereinigungen.

Die Unterzeichneten halten es darum für erwünscht, dass alle Vereine und Konferenzen für Kinderforschung, für Kinderheilkunde, für Rettungshauswesen, für Fürsorge- und Zwangserziehungsanstalten, für Hilfsschulwesen wie für Behandlung und Erziehung von Schwachsinnigen und Epileptischen, Taubstummen und Blinden, sowie überhaupt alle Vertreter, Leiter, Lehrer, Aerzte und Freunde heilerzieherischer Anstalten und Bestrebungen sich zu einem alle drei Jahre tagenden Kongresse zusammenschliessen, wobei es den schon bestehenden Vereinigungen unbenommen bleibt, daneben in der bisherigen Weise weiter zu bestehen und zu tagen.

Der allgemeine Kongress würde einige Vorträge und Beratungen von gemeinsamem Interesse in Plenarsitzungen veranstalten, während Spezialfragen in besonderen Sektionen erörtert werden könnten.

Diese Gesamtvereinigung ist notwendig, weil alle jene Bestrebungen besser gedeihen werden, wenn sie in engere Fühlung treten werden. Es greifen die Spezialgebiete in Th orie und Praxis oft und mannigfaltig ineinander über und bedürfen darum einer gegenseitigen Unterstützung und Förderung. Weil ausserdem nicht einmal die Normalpädagogik wie die experimentelle Psychologie an allen Universitäten eigene Lehrstühle haben, sondern vielfach noch auf autodidaktische Forschung angewiesen sind, so empfindet die Heilerziehung mit ihren schwierigsten Problemen für Theorie und Praxis dies doppelt schwer und ist darum doppelt genötigt, auf dem Wege freier Vereinigungen und Versammlungen durch Wort und Schrift die unerlässlichsten wissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen und die Praxis zu befruchten.

Ausserdem gibt es für die Erziehung der abnormen Jugend und deren Organisation, für die Eingliederung derselben in das gesamte öffentliche Erziehungs- und Schulwesen, für ihre Stellung zu der öffentlichen Gesundheitspflege sowie für

die rechtliche wie berufliche Stellung der Leiter, Lehrer und Aerzte der genannten Anstalten und Schulen soviel Notwendiges zu erstreben, dass ein Zusammenschluss dringend geboten ist, da sich ohne einen solchen weniger erreichen lässt.

In Erwägung dieser Sachlage richten die Unterzeichneten die ergebenste Anfrage an Sie, ob der von Ihnen vertretene Verein unserem Plane sympathisch gegenübersteht. Bejahendenfalls bitten wir zwei Mitglieder ihres Vereins zu nennen, mit welchen weitere Verhandlungen, insbesondere auch über die Wahl des Ortes und der Zeit für den ersten Kongress, geführt werden könnten. Es dürfte sich empfehlen, den ersten Kongress frühestens Ostern oder Pfingsten 1906 abzuhalten, damit die einzelnen Vereine Gelegenheit haben, vorher zu dem Plane Stellung zu nehmen.

Dr. phil. Wilhelm Ament-Würzburg. Otto Binswanger-Jena. Dr. Boodstein, Stadtschulrat in Elberfeld. Brandi, Wirkl. Geheimer Ober-Reg.-Rat in Berlin, Georg Büttner-Worms. Dehmel, Pastor in Polkwitz (Schlesien). J. Delitsch, Hilfsschulleiter in Plauen. J. Erhard, Kgl. Inspektor in München. G. Fischer, Direktor der Blindenanstalt in Braunschweig. Dr. P. v. Gizycki, Stadt und Kreisschulinspektor in Berlin. Hermann Gutzmann-Berlin. P. Martin Hennig, Direktor am Rauhen Hause in Horn bei Hamburg. O. Heubner-Berlin. H. Jarand-Weissenfels. Dr. J. Jaeger, Strafanstaltspfarrer in Amberg (Bayern). Dr. Kerschensteiner, Schulrat in München. Rich. Kirstein, Pastor, Herausgeber des „Rettungshausboten" in Templin. Chr. J. Klumker-Frankfurt. J. L. A. Koch-Cannstatt. Dr. Joh. Kretzschmar-Leipzig. Vors. der Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine. K. Kroiss, Vorstand der Taubstummenanstalt-Würzburg. Dr. Krukenberg-Liegnitz. Dr. A Kühner-Coburg. Professor Dr. Leubuscher-Meiningen. B. Maennel-Halle a/S. Prof. H. Oppenheim-Berlin. Dr. J. Petersen, Direktor des städt. Waisenhauses in Hamburg. H. Piper-Dalldorf W. Rein-Jena. Direktor Dr. Reukauf-Coburg. Karl Richter-Leipzig. Dr. von Rohden-Düsseldorf. M Roth-Gross-Rosen. Rühle, Pastor in Moritzburg (Kgr. Sachsen). Dir. W. Schröter-Dresden. J. Schwenk-Idstein i/Taun. Dr. Paul Selter-Solingen, Namens der Vereinigung niederrheinisch-westphälischer Kinderärzte. Stadtschulrat Dr. Sickinger-Mannheim. Prof. Dr. Sommer-Giessen. M. Sonnenberger, Redakteur der Zeitschrift „Kinderarzt" in Worms. Dr. Alfred Spitzner-Leipzig. Dr. Stadelmann-Würzburg. Dr. William Stern-Breslau. Schulrat Stötzner-Dresden. Dr. med. Taube-Leipzig. J. Trüper-Jena, Sophienhöhe. Uellner-Zeitz. Walther, Direktor der Kgl. Taubstummenanstalt, Schulrat, in Berlin J. Weichert-Leschnitz. Theobald Ziegler-Strassburg. Th. Ziehen-Berlin. F. Zimmer-Berlin-Zehlendorf.

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

B. Specielle Kinderpsychologie.

b. Psychologie der Erziehung und des Unterrichts.

Fortsetzung.

1557. Schleinitz, O.: Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 85 S. Pädagog. Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Friedrich Mann. 170. Heft. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

1558. Schlobohm, H.: Kinderpsychologie und Pädagogik. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 489—502, 550—564. 1901.

1559. Schneider, Ad.: Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und zur socialen Wohlfahrt beitragen? Neue Bahnen, S. 29—34, 100—104. 1901.

1560. Schreiber, H.: Persönlichkeitspädagogik. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 8, S. 323-336, 405-423, 487 505. 1901.

1561. Sedgwick, H. D., Jr.: A Gap in Education. Atlantic Mo., 1901, LXXXVII, 68—72.

1562. Seeley, L.: The Foundations of Education. New-York, Hinds & Noble, 1901.

1563. Seemann, A.: Bildende Kunst in der Schule. Eine Denkschrift. 48 S. Leipzig 1901, E. A. Seemann.

1564. Sevin, L.: Die Frage der „Coeducation“. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, S. 265—278. 1901.

1565. Sikorsky, J. A.: Les principes d'une pédagogie conforme à l'évolution naturelle du cerveau humain. Rev. de psychol. clin. et thérap. V, S. 9—21. 1901.

1566. Sully, J.: Child-Study and Education. Internat. Mo., 1901, III, 314—343.

1567. Stahl, Fr., Spohr, W., Feld, O: 1. Künstlerischer Wandschmuck für die Schule und im Hause. 2. Künstlerische Bilderbücher. 3. Das Kind als Künstler. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 120—140. 1901.

1568. Steglich, F. A.: Fröbels Erziehungsmethode in ihrer neusten philosophischen Begründung durch Frohschammer. Neue Bahnen, S. 111—117. 1901.

1569. Stimpfl, J.: Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. Gotha, E. F. Tienemann, 1900, 28 S.

1570. Tadd, J. L.: New methods in education. Art, real manual training nature study, explaining processes whereby hand, eye, and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. 352 S. New-York, Orange Judd Company. 1901.

1571. Tews, J.: Die Bedeutung der Volksbildung für die sittliche Entwicklung unseres Volkes. Vortrag. 41 S. Berlin, Ges. f. Verbreitg. v. Volksbildg. 1901.

1572. Thieme, P.: Sozialpädagogik oder Individualpädagogik. Neue Bahnen, S. 1–14, 73–85. 1901.

1573. Trüper, J.: Zur Psychologie des Lesenlernens. Die Kinderfehler, S. 34—36. 1901.

1574. Trüper, J.: Friedrich Wilhelm Dörpfeld's soziale Erziehung in Theorie und Praxis. 265 S. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann.

1575. Vatter, J.: Wie gestaltet sich der Artikulationsunterricht nach der rein deutschen Methode? Organ der Taubstummen-Anstalten in Deutschland, 1901, 47, 5.

1576. Volger, B.: Grazie und Grazien in der Anthologie und Literatur des 17. und die Entwicklung des Anmutsbegriffes im 18. Jahrhunderts. Internationale Literaturberichte, S. 51—54. 1901.

1577. Vries, de: Der Bewegungs- und Darstellungstrieb des Kindes und seine Berücksüchtigung im Unterricht. Die Kinderfehler, VI (4), 157—170. 1901.

1578. Wagner, R.: Die Kunst im Schulzimmer. Jahrbücher für klassische Philologie, II. Abteilung. S. 488—504. 1901.

1579. Walsemann, H.: J. H. Pestalozzi's Rechenmethode. Historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert. Hamburg, Lefèvre Nachflg., Kruse & Freiherr, 1901. 211 Seiten.

1580. Walsemann, H.: Das Prinzip der Anschauung, mit besonderer Berücksichtigung der Zahlanschauung. Die deutsche Schule, Leipzig, S. 604—623. 1901.

1581. Wassmann, C.: Entdeckungen zur Erleichterung und Erweiterung der Violintechnik durch selbständige Ausbildung des Tastgefühls der Finger. 2. Aufl. 34 Seiten. Heilbronn, C. F. Schmidt. 1901.

1582. Weishaupt, A.: Inwiefern wirkt die heutige Erziehung auf den inneren Menschen, auf die Veredelung der Absichten? Das Wort, S 170–175. 1901.

1583. Weizsäcker, H.: Probleme der Jugenderziehung auf künstlerischer Grundlage. Gemeinnützige polytechnische Monatsschrift, S. 152—155, 164—166 1901.

1584. Werkmeister, F.: Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, S. 324—337, 398—409. 1901.

1585. Willmann: Zusammengehörigkeit des individuellen und des sozialen Faktors der Erziehung. Pädagogische Monatshefte, S. 561–566. 1901.

(Fortsetzung folgt.)

In den Originalartikel des Heftes 3/4 Marx Lobsien, Ueber Psychologie der Aussage haben sich leider folgende Druckfehler eingeschlichen: Es muss heissen S. 163, Z. 4: „Psychologiefremden“ statt Psychologiefreunde; S. 171, Z. 8: „Realitäten“ statt Raritäten; S. 181, Z. 9: „Katheder“ statt Katheter.

Schriftleit.: F. Kemsies. — Neu-Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. . — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VI. Berlin, Dezember 1904. Heft 6.

Die Geschichte der Pädagogik im Jahre 1904.

Von Hans Zimmer.

Ein bibliographisch-kritischer Ueberblick ist es, der hier zum erstenmale den Lesern dieser Zeitschrift geboten wird und sich zu Anfang jedes folgenden Jahres pünktlich wieder einstellen soll. Seinen bescheidenen Wert sucht er darin, dass er rasch unterrichtet, und dass er für das historische Gebiet der Pädagogik in die Lücke tritt, die durch das Aufhören der grossen und unerreichbaren Bibliographie der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte bald und bitter empfunden werden wird. Dass diese Arbeit eines Einzelnen nicht so vorbildlich vollständig sein kann, wie es jenes monumentale Unternehmen, von vielen zusammengetragen, immer war, versteht sich von selbst. Aber was dem Verfasser auf Wunsch oder freiwillig zugeschickt worden ist, was er sonst erlangen, erleihen, erkaufen konnte, hat er gelesen und sein Urteil darüber gesagt; vieles ihm bekannt gewordene konnte freilich nur dem Titel nach aufgeführt werden. Denn das darf nicht verschwiegen werden, dass eine verhältnismässig recht stattliche Anzahl von Verlegern dem Ersuchen um Rezensionsexemplare der bei ihnen erschienenen einschlägigen Schriften sich verschlossen hat. Zwei Beschränkungen, die sich der Verfasser auferlegte, sind folgende: erstens werden hier nur

Werke oder Aufsätze verzeichnet, die in deutscher Sprache geschrieben sind, und zweitens wurde alles, was sich auf die Geschichte einzelner Lehranstalten bezog, als für allgemeinere Studien kein genügendes Interesse bietend grundsätzlich ausgelassen. Die Einteilung des verarbeiteten bibliographischen Stoffes richtete sich lediglich nach praktischen Gesichtspunkten; vor allem sollte die nicht chronologische bezw. systematische, sondern alphabetische Anordnung der einzelnen Persönlichkeiten, Fächer u. s. w. ein schnelles Auffinden erleichtern. Zwei Lücken, die im vorliegenden Bericht geblieben sind, werden die folgenden auszufüllen haben: einmal habe ich hier Schriften und Aufsätze rein biographischer Natur, sofern sie sich nicht mit Nur-Pädagogen beschäftigen — z. B. R. Praechters Aufsatz „Die Zeit der Hinrichtung des Sokrates" im „Hermes" — unerwähnt gelassen, und zweitens wird es in Zukunft gelten, auch die Geschichte der Universität und des Studententums zu berücksichtigen. In beiden Beziehungen sollen die Berichte von 1905 an einen Fortschritt bedeuten. Was aber in erster Linie imstande sein wird, diese Jahresberichte allmählich besser, also vor allem vollständiger zu machen, sei hier zu der Bitte an die Verfasser aller in die Geschichte der Pädagogik fallenden Schriften und Aufsätze (namentlich dieser!) verdichtet, je ein Exemplar ihrer Arbeiten sofort nach Erscheinen zu senden an Dr. Hans Zimmer, Leipzig-R., Constantinstrasse 8.

I. Staaten, Landschaften, Städte. Allgemeines.

In die Reformationszeit führt Max Radlkofers Studie „Die schriftstellerische Tätigkeit der **augsburger** Volksschullehrer im Jahrhundert der Reformation" (54 S. gr. 8°, M. 0,85, Augsburg, Schulausstellung). — Von den Aufsätzen, die im 1. Heft des 14. Jahrgangs der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (Berlin, A. Hofmann & Comp.) veröffentlicht worden sind, gehören zwar eine Anzahl insofern nicht unter die hier zu verzeichnenden, als sie schulgeschichtliche Mitteilungen über einzelne Unterrichtsanstalten darbieten. Indessen bilden sie, lokal zusammengefasst, gemeinsam einen so schätzenswerten und wichtigen Beitrag zur gesamten Schulgeschichte **Badens**, dass sie hier alle wenigstens ihren Titeln nach aufgeführt werden mögen: 1) Karl Brunner, „Beiträge zur Geschichte des Klosterschulwesens in Baden" (Gengenbach, Salem, Schwarzach);

2) Karl Hofmann, „Die Schulordnung des Ritters Albrecht von Rosenberg zu Unterschüpf vom Jahre 1564"; 3) Peter P. Albert, „Zur Schulgeschichte Freiburgs i. Br. im 16. Jahrhundert"; 4) Albrecht Thoma, „Das Schulwesen in einer weiblichen Adelsrepublik" (Benediktinerkloster Frauenalb, Schwarzwald); 5) Karl Brunner, „Beiträge zur Geschichte des badischen Volksschulwesens" (Stand der Volksbildung in Baden im 18. Jahrhundert; Zur Geschichte der Schulaufsicht in Baden); 6) Melchior Thamm, „Die Anfänge des Realschulwesens am Oberrhein" (sehr unterrichtend!); 7) Benedikt Schwarz, „Die erste badische Taubstummenanstalt" (Karlsruhe-Bruchsal-Pforzheim); 8) G. Uhlig, „Alte Schülerzensuren" (recht interessant). — In den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Jg. 14, Heft 4, wird die Frage „Wer schrieb die [1783 anonym erschienene] ‚Pragmatische Geschichte der Schulreformation in **Bayern** aus echten Quellen'?" von Georg Lutz zu gunsten der Verfasserschaft Gerhoh Steigenbergers beantwortet. — Siehe auch Gymnasium. — In die Schweiz führt uns H. Kasser mit seinen „Notizen über dramatische Aufführungen und militärischen Jugendunterricht im alten **Bern**", „Anzeiger für schweizerische Altertumskunde", N. F., Bd. 5, No. 2 und 3. — Wenzel Hammer nennt seine „Geschichte der Volksschule **Böhmens** von der ältesten Zeit bis zum Jahre 1870" (VIII und 211 S. gr. 8°; Warnsdorf, Ambr. Opitz) ausdrücklich nur eine Skizzierung, aber diese Bezeichnung ist entschieden zu bescheiden: das Werk ist doch eine ganz respektable Leistung, eine sehr dankenswerte und bei aller formalen Knappheit ja gelegentlich Sprödigkeit inhaltlich recht eingehend orientierende, wenn auch keineswegs abschliessende Zusammenfassung alles dessen, was Hammer — schon verschiedentlich als fruchtbarer Bearbeiter des Gebietes bewährt — aus den Quellen, aus Monographien oder Aufsätzen und ihm zufliessenden Mitteilungen zusammentragen konnte. Schon in dem Umstand, dass sein Buch die erste Geschichte des niederen böhmischen Schulwesens ist, liegt ein hohes Verdienst. Dass in ihr vorzüglich die Leitmeritzer Diözese zur Geltung gelangte, hatte seinen Grund darin, dass der Autor dieser Diözese selbst angehört und ihm daher die sie betreffenden Quellen leichter und reichlicher zugänglich waren. Besondere Hervorhebung verdient das reiche statistische Material, das in dem Werke mitgeteilt wird, und das von Anton Tscherney bearbeitete ausführliche Register; ebenso ist es zu loben, dass das

schwierige Thema „Mittelalter“ nicht obenhin, sondern genau so eindringlich wie die späteren Zeiten behandelt ist. Beigegeben sind dem Buche die Porträts zweier namhafter Schulmänner Böhmens, des Bischofs F. Kindermann von Schulstein und des Dechanten Johann Maresch. — Das aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner von W. Lexis herausgegebene grosse Werk „Das Unterrichtswesen im **Deutschen Reich**“ (4 Bde. in 6 Teilen, M. 40,00, geb. M. 46,60; Berlin, A. Asher u. Co.) enthält Historisches namentlich in den die Universitäten sowie die technischen Hochschulen behandelnden Teilen, aber auch Abschnitte wie „Die Entwicklung des forstlichen Unterrichts in Preussen“ und „Uebersicht der Entwicklung des fachlichen Unterrichts“ sind zu erwähnen. — Der historische Teil von Hugo Müllers Schrift „Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts“ (II und 135 S. 8°, M. 2,00; Stuttgart, Belser) gibt zunächst eine Uebersicht über die Entwicklung der höheren Schulen in Deutschland bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts, dann ein Bild der jüngsten Schulreformbewegung bis zum Jahre 1901. — Siehe auch Schulmuseen. — „Die Reform des höheren Unterrichts in **Frankreich** im Jahre 1902“ schildert F. Jacobs im Programm der Oberrealschule zu Metz (37 S. 4°). — „Die Entwicklung der höheren Schule in Frankreich seit der grossen Revolution“ verfolgt auf 18 Seiten Winter in einem Programm des Harburger Realgymnasiums. — **Frauenalb**, s. Baden. — In seinem trefflichen Buche „**Frauenbilder** aus der Erziehungsgeschichte“ (IV und 164 S. 8°, M. 3,00 [sehr ansprechender Geschenkband]; Arnsberg, J. Stahl) hat Friedrich Wienstein mit Glück die dankbare Aufgabe gelöst, in einzelnen Charakterbildern zu zeigen, wie die Frau im Laufe der Jahrhunderte, bei den verschiedenen Völkern, innerhalb der verschiedenen Konfessionen auf dem Gebiete der Erziehung tätig gewesen ist. Bei der Auswahl des Stoffes leitete den Verfasser vor allem das Bestreben, die verschiedenen Richtungen der pädagogischen Frauentätigkeit, im Hause, als Lehrerin, als Schriftstellerin, zur Darstellung zu bringen. Dieses Prinzip war entschieden das einzig richtige: es verbürgte eine gerechte und abwechslungsreiche Auswahl. Die einzelnen Charakteristiken sind in fliessendem, dabei allgemein verständlichem Stil geschrieben, sodass das Werkchen gewiss auch in pädagogisch interessierten Laienkreisen weiter Verbreitung sicher sein darf. Der Fachmann erkennt gern an, dass Wienstein

die einschlägige Literatur gewissenhaft und mit Umsicht benutzt hat, und dass er uns auch Gestalten vorführt, über die wir im allgemeinen selten, spärlich oder doch an verstreuten Orten unterrichtet werden (Lioba, Dhuoda, Angela Merici, Alix le Clerc, Rosalie Schallenfeld u. s. f.). Der Anhang „Die Mutter in der deutschen Poesie" wird manchem Leser willkommen sein; er ist sehr fleissig zusammengetragen und verbindet die einzelnen Zitate geschickt zu einer abgerundeten Darstellung. — **Freiburg i. Br.**, s. Baden. — Von Theobald Zieglers vielbenutzter **„Geschichte der Pädagogik"** ist bei C. H. Beck in München die zweite, bis auf die Gegenwart ergänzte Auflage erschienen; sie wurde mit Recht von W. Münch in No. 12 der „Deutschen Literaturzeitung" mit warmer Anerkennung begrüsst. Auch von H. Weimers „Geschichte der Pädagogik" (Sammlung Göschen No. 145) ist die 2. Auflage der ersten schnell gefolgt (148 S. kl. 8', M. 0,80). Von (†) Hermann Schillers „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik" hat sich eine 4. Auflage nötig gemacht (VII und 470 S. gr. 8°, M. 8,00, geb. M. 9,40; Leipzig, O. R. Reisland), von August Schorns „Geschichte der Pädagogik" eine 22., „nach den neuesten Bestimmungen neubearbeitete" Auflage, herausgegeben von Friedrich von Werder (Jahreszahl: 1905; 525 S. gr. 8°, M. 4,60, geb. M. 5,20; Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung), von Fr. Regeners ansprechenden und gut ausgewählten „Skizzen zur Geschichte der Pädagogik" eine zweite (verbesserte und vermehrte) Auflage (VI, 288 S. gr. 8°; Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, M. 3,20, geb. Mk. 4,20), von Karl Heilmanns „Handbuch der Pädagogik", Bd. III („Geschichte der Pädagogik") eine fünfte (verbesserte) Aufl. (288 S. gr. 8°, Mk. 3,60, geb. M. 4,00; Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung). J. Niedens „Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik" („Sammlung pädagogischer Schriftsteller zum Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien", herausgegeben von J. Wychgram, Lieferung 6, VIII und 140 S. kl. 8', Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, M. 1,00), ist ganz auf den Seminarunterricht zugeschnitten. Es soll verwendet werden neben Sonderausgaben einzelner hervorragender Pädagogen, um diesen ihre Stelle in der allgemeinen geschichtlichen Entwickelung leicht und sicher anweisen zu können. Seine Berechtigung soll es haben in seiner Kürze, Prägnanz und Billigkeit, und in der Tat machen es diese drei Eigenschaften zu einem recht nützlichen Hilfsmittel, auch als Repetitorium für Prüfungen.

Dabei bietet das Buch, obwohl es nur eine Skizze, ja da und dort fast nur noch eine Disposition genannt werden kann, doch alles Wesentliche und bringt sogar Namen bei, auf die man sonst wenigstens in so kurz gefassten Werken selten stösst (Olympia Morata, Frau von Maintenon, Pfarrer Kindermann u. s. f.). Die Beziehungen zur deutschen, französischen und englischen Literatur sind an den betreffenden Stellen — allerdings meist etwas äusserlich — angedeutet; der Idee der Konzentration sollte dadurch Rechnung getragen werden. Die Mädchenschule, namentlich die höhere, ist angelegentlicher als in den meisten früheren Geschichten der Pädagogik behandelt worden. Der weitschichtige Stoff ist im allgemeinen sehr zuverlässig zusammengestellt; einzelne Versehen (Winkelmann für Winckelmann u. s. f.) aufzustechen, wäre ein billiges Unternehmen, aber Herbarts „abgeleitete" praktische Ideen hätten doch erwähnt werden sollen, unter den Herbartianern hätte E. von Sallwürk — trotz aller „guten" Gründe — nicht totgeschwiegen werden dürfen, und warum unter den grossen protestantischen Schulrektoren des 16. Jahrhunderts nicht auch Michael Neander erwähnt worden ist, wird mancher sich nicht erklären können. Was die Darstellung betrifft, so sind die Persönlichkeiten (Comenius, Herbart u. s. f.) weit glücklicher behandelt, als ganze Richtungen (namentlich die Scholastik). Eingestreute Fragen und Aufgaben regen den als Benutzer gedachten Seminaristen zum Nachdenken und zur Selbsttätigkeit an, stellen freilich gelegentlich ziemlich hohe Anforderungen an ihn, so wenn es heisst: „Schildere den Humanismus nach Goethes Tasso". Im Literaturnachweis ist manches zu vermissen: Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts", das grundlegende Werk von Specht über das Mittelalter, Tetzners „Geschichte der deutschen Bildung", Weimers kleines, aber treffliches Werkchen aus der Sammlung Göschen, Funkes und Kirchners Abrisse, vor allem aber die grossen Sammlungen pädagogischer Klassiker von Gressler, Beyer, Schrödel u. s. f. — In seiner „Geschichte der neueren Pädagogik" (Bd. X von R. O. Beetz' „Bücherschatz des Lehrers", M. 3,40, geb. M. 4,20; Osterwiek, A. Zickfeldt) beabsichtigt Friedrich Hemann, die Bildungsideale in ihrer Aufeinanderfolge klar zu entwickeln, den tieferen Zusammenhang, den logisch-psychologischen Fortschritt des Geisteslebens nachzuweisen und damit zum Verständnis der Verknüpfung der Pädagogik mit der Geschichte der deutschen Geisteskultur zu führen. Daher hat er erfreulicherweise unsere

ganze Kulturentwicklung eingehender berücksichtigt, als es in den meisten Lehrbüchern üblich ist. Im allgemeinen beschränkt sich die Darstellung auf die Bildungszustände in Deutschland, während sie von der Geschichte der ausländischen Pädagogik nur das beibringt, was unsere deutsche Pädagogik beeinflusst hat. Die ganze Anlage des Buches richtet sich nach den praktischen Bedürfnissen der Lehrer aller Schulstufen. — „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung" heisst eine Aufsatzreihe von Paul Barth in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie" XXVIII, 1—3, die ich nicht zu Gesicht bekommen habe, die aber gewiss beachtenswert ist. — Alfred Heubaums Wilhelm Dilthey gewidmete „Geschichte des deutschen Bildungswesens", von der vorläufig der erste Band (seit der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Grossen, 1763 ff., das „Zeitalter der Standes- und Berufserziehung") erschienen ist (Jahreszahl: 1905; XII und 404 S. gr. 8°, M. 8,00; Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung), „will darlegen, wie sich das Bildungswesen der Neuzeit nach Organisation, Inhalt und Methode in Wechselwirkung mit dem politischen, sozialen und geistigen Leben gestaltet hat. Bei dieser Auffassung der Aufgabe war die Beschränkung auf einen einzelnen Teil des Bildungswesens ausgeschlossen. Der Blick musste auf das Ganze, von der Universität bis zur Dorfschule, gerichtet bleiben; und es mussten alle Erscheinungen, die für die Entwicklung des Unterrichtswesens irgendwie bedeutungsvoll werden konnten, berücksichtigt werden." Diese Stelle aus dem Vorwort, die vor allem zeigt, dass sich Heubaum nicht wie Paulsen auf das gelehrte Schulwesen beschränkt, setze ich hierher, weil sie Aufgabe, Umfang und Wesen des Werkes vollkommen verdeutlicht. Eine solche gigantische Aufgabe sich stellen zu können, kamen für den Verfasser verschiedene günstige Umstände (längerer Urlaub, Unterstützung des preussischen geheimen Staatsarchivs u. s. w.) zusammen, aber sie zu lösen, dazu gehörte eben ein Alfred Heubaum. Das Werk ist so kurz vor Abschluss meines Berichtes erschienen, dass ich es bisher nur flüchtig studieren konnte und eine eingehendere Besprechung auf den nächsten Bericht verschieben muss; aber ich stehe nicht an, es schon jetzt als das Bedeutendste zu erklären, was uns seit langem auf unserem Gebiet geschenkt worden ist. — An dieser Stelle muss auch eines historischen Werkes ge-

dacht werden, das nicht der Pädagogik speziell gewidmet ist, aber auch für die Vertreter dieses Faches, vor allem aus einem methodologischen Grunde, bedeutenden Wert besitzt. In seiner „Geschichte der deutschen Kultur“ (X und 747 S. gr. 8°, M. 17,00; Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut) hat es sich Georg Steinhausen zur Aufgabe gemacht, alle Lebensgebiete des deutschen Volkes, Kunst, Sitte, Wissenschaft, Wirtschaftsleben u. s. f., in den grossen Zusammenhang einer Gesamtschilderung der Entwicklung unserer Kultur zu stellen. In diesem grossen Zusammenhang erscheint also auch die Pädagogik, und dieser Umstand ist es, der Steinhausens Werk als Korrektiv gegen Spezialistentum und monographische Horizontscheu auch den Historikern der Pädagogik sehr wertvoll macht: es lehrt sie, den Blick immer aufs Ganze zu richten, das Einzelne immer als Teilerscheinung einer ganzen Epoche zu würdigen. Uebrigens habe ich alle Angaben Steinhausens über pädagogische Dinge nach bester Möglichkeit geprüft und keinen Irrtum gefunden: der Eindruck, den man aus der Lektüre des ganzen Werkes gewinnt, dass es von Grund aus zuverlässig und vertrauenswürdig sei, wird dadurch bestätigt. — Ueber die unter Karl Kehrbachs sicherer Leitung erspriesslich wirkende **„Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“** handelt Knabe im Pädagogischen Archiv XLVI, 10. — Einen interessanten Vorwurf hat sich Conrad Benjamin für ein Programm gewählt: „Das deutsche **Gymnasium** im Spiegel der Dichtung seit 1870“ (19 S. 4°, M. 1,00; Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung). — Von Edmund Ulbrichts Programm des Königl. Gymnasiums zu Dresden, „Das humanistische Gymnasium im Wandel des Zeitgeistes und im Einklang mit den berechtigten Forderungen der Gegenwart“ (26 S. 4°) weckt das historische Interesse der erste Teil des Titels. — „Die Entwickelung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773—1904“ schildert auf 158 Seiten Eugen Brand in Bd. 40, Heft 7 und 8 der „Blätter für das Gymnasial-Schulwesen“. Die Arbeit ist im Verlage der J. Lindauer'schen Buchhandlung zu München auch als besonderes Buch erschienen (160 S. gr. 8°, M. 3,00). Brand, der sein reiches Wissen und seine ausserordentliche Belesenheit auf diesem Gebiete schon früher literarisch gezeigt hat, beginnt mit gutem Grunde mit dem Jahre 1773, d. h. mit der Aufhebung des Jesuitenordens, denn erst damit vollzog sich die Laiisierung des Unterrichtswesens, und wiederum erst von dieser

an darf man von einem eigentlichen Gymnasiallehrerstande reden; vorher waren die höheren Lehrer geistlichen Standes und betrachteten ihr Lehramt nur als Durchgangsposten zu einer Pfarrstelle. Unter umsichtiger Benutzung der Quellen und der einschlägigen Literatur wird in dem Buche eine ganz erstaunliche Fülle hochinteressanter Einzelheiten über finanzielle Verhältnisse, über Korrekturenleistungen unglaublichster Quantität, über Titelwesen, Landtagsverhandlungen, Erlasse u. s. f. mitgeteilt, die Leben in das Bild bringen; immer aber bleibt die Herausarbeitung der grossen Entwicklungslinien die mit Glück gelöste Hauptaufgabe. Der Wert des Buches scheint mir vor allem darin zu liegen, dass man die gegenwärtigen Verhältnisse durch die früheren wesentlich besser verstehen lernt, ja mich deucht, als habe der Verfasser seine Darstellung von Anfang an auf die aktuellen Fragen der Gegenwart visiert. So ist denn auch dem Abschnitt „Neue Zeit — Neue Fragen" (Assistentenfrage, Professorenfrage, Dreierfrage, Frage der „älteren Professoren", der Oberste Schulrat u. s. w.) ein verhältnismässig grosser Teil des Gesamtumfangs eingeräumt. — „Die Anfänge des deutschen Volksschulwesens in den altwelfischen Herzogtümern der Provinz **Hannover**" entwickelt Kayser in der „Zeitschrift des Historischen Vereins für Niedersachsen", 1904, Heft 1. — Eine Leistung, die uns über K. Eichenbergs Programmabhandlung „Die Schulreform Philipps des Grossmütigen von Hessen" erheblich hinausführt, sind Max Georg Schmidts „Untersuchungen über das **hessische** Schulwesen zur Zeit Philipps des Grossmütigen" (4. Beiheft der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte"; VI und 71 S. gr. 8°; Berlin, A. Hofmann & Comp.). Ich führe darüber folgende Stelle aus dem Begleitwort an, das der Ober-Realschuldirektor Dr. Karl Knabe der Abhandlung mit auf den Weg gegeben hat, denn ich kann sie, soweit sie ein Urteil ausspricht, ganz unterschreiben: „Der 400. Geburtstag des bedeutendsten hessischen Landgrafen, Philipps des Grossmütigen, legte den Gedanken nahe, die hervorragende Tätigkeit dieses Fürsten auf dem Schulgebiete zur klaren Anschauung zu bringen. Es fand sich dazu in Herrn Oberlehrer Dr. M. G. Schmidt in Marburg ein sehr geeigneter Bearbeiter. Da jedoch bis zur gebrauchsfähigen Ordnung der Akten aus der Zeit des Landgrafen Philipp auf dem hiesigen [Marburger] Archiv noch eine Reihe von Jahren vergehen wird, so erschien es angebracht, den ur-

sprünglich geplanten Titel der folgenden Arbeit: „Die Reform des Schulwesens durch Philipp den Grossmütigen" in den jetzt gewählten umzuändern. Mit grossem Fleisse und guter Sachkenntnis ist nun in der Abhandlung eine eingehende Darstellung des Schulwesens zur Zeit des grossen Fürsten und seines eigenen Wirkens auf diesem Gebiete nach allen bisher zugängigen Quellen geboten". — Eine „sozialpädagogische Studie auf historischer Grundlage" und daher hier zu erwähnen ist Rudolf Heines Schrift „Der **Idealismus** als Bildungs- und Lebenselement" (67 S. gr. 8°, M. 1,20; Langensalza, Herm. Beyer & Söhne). Ursprünglich ist sie in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" erschienen.— Graf Okumas Aufsatz „Die Entwicklung der Erziehung in **Japan**" in der Beilage 212 zur „Allgemeinen Zeitung" ist ein Abdruck aus „Japan. Unser Vaterland. Ein Quellenbuch", verfasst von 20 Japanern (Leipzig, E. A. Seemann). — Trotz unerquicklich preziöser Form hat Ludwig Göhring in seinem Buche „Die Anfänge der deutschen **Jugendliteratur** im 18. Jahrhundert" (VI und 140 S. 8°, Nürnberg, Friedrich Korn'sche Buchhandlung) doch infolge seiner Belesenheit und dank seinem regen Sammeleifer einen brauchbaren Anfang zu einer — uns dringend nötigen — Geschichte der deutschen Jugendliteratur geliefert. Bei aller Flüchtigkeit in Darstellung und Urteil und bei aller geringen Vertrauenswürdigkeit der bibliographischen Angaben, die keineswegs ohne genaue kritische Nachprüfung verwendet werden dürfen, hat Göhring entschieden unsere Kenntnisse auf dem Gebiete der Geschichte der Jugendliteratur und des Philanthropinismus erweitert. Der Anhang über die drei Kinderdichter Hey, Hoffmann von Fallersleben und Güll steht in ziemlich lockerer Verbindung mit dem Hauptteil des Werkes. — Siehe auch Robinson. — **Klosterschulwesen,** s. Baden. — **Kröpelin,** s. Mecklenburg. — **Landschulwesen,** s. Mecklenburg, Sachsen. — Auf Grund fleissiger Benutzung von Ratsprotokollen, Urkunden und Akten aus dem städtischen Archiv zu Lauingen und Matrikelbüchern der dortigen Stadtpfarrei entwirft Georg Rückert im 5. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte eine mit reichem Detail ausgestattete „Geschichte des Schulwesens der Stadt **Lauingen** vom Ausgange des Mittelalters bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts" (IV und 71 S. gr. 8°; Berlin, A. Hofmann & Komp). — Von Wilhelm Wohlrabes bekanntem Werk „Der **Lehrer** in der Lite-

ratur“ ist zum Preise von M. 4,80, geb. M. 5,50, die 2. Auflage erschienen (Osterwieck, A. W. Zickfeldt). — Alfred Leuschkes Schrift „Zur Geschichte der **Lehrerbildungsfrage** im Königreiche Sachsen“ (VIII und 184 S. 8°; Dresden, O. und R. Becker) ist eine Ergänzung zu der vom Verfasser im Auftrage des Vorstandes des Sächsischen Lehrervereins herausgegebenen Geschichte dieses Vereins von 1848 bis 1898. Eigene Forschung ist nicht sowohl beabsichtigt als vielmehr Zusammenfassung der bisherigen Forschungsergebnisse; und diese ist wohlgelungen. Das erste Kapitel führt in kurzem geschichtlichen Ueberblick bis auf die Reformationszeit, den Ursprung der wirklichen Volksschulen. Mit dem zweiten Kapitel („Kurfürst August und die General-Artikel 1557 und 1580“) beginnt die eigentliche Darstellung, die, flott geschrieben, das Wesentliche klar heraushebend, aber auch zahlreiche Farbe gebende Einzelzüge nicht verschmähend, bis in die jüngsten Zeit- und Streitfragen vorschreitet. Hier verlässt der Verfasser den streng historischen Boden, gibt Urteile ab, nimmt Stellung, kämpft für die Forderungen seines Standes. Besonders im 12. Kapitel („Das Universitätsstudium der Volksschullehrer“) und im „Schlusswort“ tritt das zu Tage. Man kann nicht sagen, es störe den reinen Eindruck des geschichtlichen Bildes: gerade dass man diese Zeit der Gärungen, Strebungen, Reibungen in persönliche Beleuchtung gerückt sieht, lässt nicht nur die Bedeutung und Berechtigung mancher Forderungen der Volksschullehrer klarer erkennen, sondern gibt auch dem objektivsten Historiker die beste Möglichkeit, wenigstens die eine Partei in vollem, unmittelbarem Leben zu beobachten. — Einen Aufsatz „Zur Geschichte des Unterrichtswesens im **Luxemburger** Lande“ veröffentlichte Tony Kellen in Beilage 201 zur „Allgemeinen Zeitung“. — Aus demselben Grunde, der oben für die Aufnahme aller Aufsatz-Titel aus dem Baden-Heft angegeben wurde, folgen hier aus Heft 2 des 14. Jahrgangs der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (Berlin, A. Hofmann u. Comp.) die Titel der drei Abhandlungen, die zusammengenommen einen wichtigen Beitrag zur Schulgeschichte **Mecklenburgs** darstellen: 1) Heinrich Schreiber, „Geschichte der Stadtschule zu Kröpelin bis zum Jahre 1798“; 2) J. Russwurm, „Historische Entwicklung des Volksschulwesens im Fürstentum Ratzeburg“; 3) M. Pistorius, „Geschichte des ritter- und landschaftlichen Landschulwesens in Mecklenburg-Schwerin 1650—1813“.

— Ein inaktiver katholischer Schulmann Nassaus liefert eine historisch-kritische Betrachtung über „Die **nassauische** Simultanschule“ in den „Pädagogischen Abhandlungen“, herausgegeben von W. Bartholomäus, Heft 89 (32 S. 8⁰, M. 0,50; Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung.) — Bearbeitet nach Archivalien des k. u. k. Haus-, Hof- und Staatsarchivs, des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht in Wien und anderer Archive ist Anton Weiss' „Geschichte der **österreichischen** Volksschule 1792—1848“. Sie setzt sich aus zwei Bänden zusammen: I. „Die Entstehung des Volksschulplanes von 1804“ (IX u. 237 S. gr. 8⁰, M. 4,20) und II. „Geschichte der österreichischen Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I.“ (XVIII u. 1103 S. gr. 8⁰, M. 18). Erschienen ist sie als Band 1 und 2 der „Ausserordentlichen Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte“, herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. — „Beiträge zur Geschichte des österreichischen Elementarunterrichtes“ liefert mit Neudrucken Felbigerscher Schriften Anton Weiss im 5. Heft der „Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte“, herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (III, 298 S. gr. 8⁰, M. 8,40, Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller). Dasselbe Heft enthält ferner: „Ein Triennium an der Salzburger Benediktiner-Universität (1658—1661)“ von Laurenz Pröll und „Ferdinand I. und die Stipendiaten aus den Partikularschulen Oberösterreichs in den Jahren 1551—1554“ von Josef Jäkel. — Ein sehr dankenswertes Bändchen allgemeiner Färbung ist in der von J. Wychgram geleiteten Velhagen und Klasing'schen „Sammlung pädagogischer Schriftsteller“ als Lieferung 5 erschienen: „Die wichtigsten **preussischen** Schulordnungen der letzten drei Jahrhunderte, nebst einem Anhang, enthaltend den Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen“, bearbeitet von Just. Baltzer (XVIII, 128 S. kl. 8⁰, geb. M. 1,00). — Eine ganz hervorragende Leistung brachte uns das Berichtsjahr mit Ernst Reimanns Schrift „**Prinzenerziehung in Sachsen** am Ausgange des 16. und im Anfange des 17. Jahrhunderts“ (VI und 163 S. 8⁰, M. 3,00; Dresden, Wilhelm Baensch). Ein Teil der Arbeit ist schon 1874 als Programm der Reichenbacher Realschule veröffentlicht, jetzt aber umgearbeitet und in wesentlichen Punkten ergänzt worden. Den Stoff hierzu lieferten ausser Akten des königlichen Hauptstaatsarchivs in

Dresden die Schulhefte der Prinzen, die bei jener ersten Ausarbeitung unbeachtet geblieben waren. Ganz neu hinzugekommen sind drei Abschnitte. Es sind die Söhne des Kurfürsten Christian I. von Sachsen, die Prinzen Christian, Johann Georg und August, über deren Erziehung hier Bericht erstattet wird. Das geschieht in der Form ansprechendster Kleinmalerei, wie sie nur souveräne Beherrschung und umsichtigste Benutzung der Quellen ermöglichen konnte. Aber auch sonst verfügt Reimann über eine ausgedehnte Belesenheit, und nicht zum wenigsten sie hat ihn befähigt, geeigneten Orts besonnene Kritik an dem bei den Prinzen angewandten Erziehungs- und Unterrichtsverfahren zu üben. Methodisch wertvoll sind die Abschnitte III („Ergebnisse") und IV („Vergleichende Betrachtung"), besonders der letztere als ein Muster vergleichender Erziehungsgeschichte, wie wir heute leider noch recht wenige haben. Im Anhang beanspruchen vor allem die sorgfältig zusammengetragenen Biographieen der prinzlichen Erzieher Aufmerksamkeit. Schade nur, doppelt schade bei einem so reichhaltigen Werke, dass ein Personen- und Sachregister fehlt! — **Ratzeburg**, s. Mecklenburg. — **Realschule**, s. Baden. — In einem längeren Aufsatz über „**Robinson** und die Robinsonaden in unserer Jugendliteratur" („Der deutsche Schulmann", 7. Jg., Hft. 12) gibt ein Anonymus (A. H.) eine knappe, aber nicht unnützliche Zusammenfassung des Wissenswerten über Defoes „Robinson", seine Uebersetzungen und Nachahmungen (I), Wezels, Campes und Sanders Bearbeitungen des „Robinson" für die Jugend (II), die Fortsetzungen und Umarbeitungen von Campes „Robinson" (III), endlich die nachrobinsonischen Abenteurer-, Reise- und Seeerzählungen (IV). — Einen Beitrag zur Dorfschulgeschichte des Königsreichs **Sachsen** im 19. Jahrhundert lieferte H. Däbritz mit dem Schriftchen „Ein sächsischer Dorfschullehrer in der Mitte des 19. Jahrhunderts" (Sonderabdruck aus den „Pädagogischen Studien", 43 S. gr. 8°, Dresden, Bleyl und Kaemmerer, M. 0,60). — Siehe auch Lehrerbildungsfrage, Prinzenerziehung. — Als No. 5 der Veröffentlichungen des Städtischen Schulmuseums zu Breslau erschien Max Hübners wertvolles Buch „Die deutschen **Schulmuseen**" (VI und 125 S. 8°; Breslau, Ferdinand Hirt). Die Arbeit ist eine reife Frucht der Reise, die der Verfasser unternommen hat, um die deutschen Schulmuseen persönlich zu besichtigen und zu studieren, zugleich aber auch eine Frucht fleissigster Be-

nutzung des sehr verstreuten literarischen Materials (Zeitungsaufsätze, Programme, Jahresberichte, Statuten u. s. f.). Die einzelnen Abschnitte haben überdies den betreffenden Museumsverwaltungen vor dem Druck zur Prüfung und Berichtigung vorgelegen: Hübner hat also alles getan, um uns etwas ganz Zuverlässiges in die Hände zu legen. Er behandelt auch diejenigen Schulmuseen, die wieder eingegangen sind, vom Standpunkt seines Buches, das als eine Geschichte der deutschen Schulmuseen, keineswegs als eine blosse Beschreibung derselben aufzufassen ist, sehr richtig und dankenswert. Von einer Beurteilung der einzelnen Museen hält sich Hübner mit Recht zurück. Für ihn, der selbst Leiter eines solchen Museums (eben des Breslauer) ist, wäre sie eine heikle Sache gewesen, und bei der verschiedenen Gunst oder Ungunst der äusseren Verhältnisse käme man allzuleicht zu ungerechten Urteilen. Höchst übersichtlich sind die beiden beigegebenen Tabellen; die Verteilung der Schulmuseen über das Reich veranschaulicht eine instruktive Karte. Im Schlusswort weist Hübner mit Recht darauf hin, dass alle bestehenden deutschen Schulmuseen vorläufig nur der Volks- und etwa noch der gewerblichen Fortbildungsschule dienen, während uns für das gesamte Schulwesen eine Einrichtung, wie sie in Belgien, Dänemark und Bulgarien besteht, noch fehlt. Solche Landesschulmuseen in Preussen, Bayern, Sachsen u. s. f. zu gründen, kann nur Sache des Staates sein, noch erstrebenswerter aber wäre, und damit schliesst sich Hübner dem bekannten Ziehenschen Vorschlag an, die Schöpfung eines Reichsschulmuseums. — **Schulordnungen**, s. Preussen. — **Schulreform**, s. Frankreich, Westfalen. — Nachdrücklich hingewiesen sei auf Abschnitt VII („Geschichtliches") des „Handbuches der **Schwachsinnigenfürsorge**" von Hans Bösbauer, Leopold Miklas, Hans Schiner (Wien, Karl Graeser & Cie.; Leipzig, B. G. Teubner, M. 3,20). Er orientiert aufs eingehendste über die geschichtliche Entwicklung der Schwachsinnigenfürsorge von ihren Anfängen an bis auf die jüngste Gegenwart. Einige behandelte Punkte seien namentlich erwähnt: Opfer des Hexenwahnes, die Kretinenzählung durch Napoleon I., die Hilfsschulbewegung, der Verein für Kinderforschung, Staatsunterstützung durch Einnahmen des Alkoholmonopols in der Schweiz; die grossen Förderer der Idiotenpflege im In- und Ausland sind vollzählig angeführt. — **Schweiz**, s. Bern. — **Simultanschule**, s. Nassau. —

Taubstummenwesen, s. Baden. — **Volksschule**, s. Augsburg, Baden, Böhmen, Hannover, Mecklenburg, Oesterreich, Westfalen. — Es ist nötig, hier auch meiner eigenen Schrift **„Volkstumspädagogik“** (59 S. 8°; M. 1,20; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler) zu gedenken, weil die Theorie, die sie vertritt, auf geschichtlichem Wege gewonnen ist und zunächst auch auf geschichtlichem Wege durchgeführt werden muss. Die Schrift ist die unmittelbare Fortsetzung meines Beitrags „Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft“ zur 2. Auflage von Hans Meyers „Deutschem Volkstum“, entwickelt die praktische Durchführungsmöglichkeit meiner damals im Prinzip dargelegten Theorie und stellt ein Programm auf für das, was auf volkstumspädagogischem Gebiete wissenschaftlich zu leisten sein wird. Sie möchte also nicht bloss die volkstumspädagogische Frage in Fluss bringen, sondern auch zur dauernden Handreichung dienen, möchte Ausgangspunkt und Leitfaden für eine fruchtbare wissenschaftliche Arbeit zahlreicher und meist wohl jüngerer Kräfte sein. In ihrem II. Abschnitt zeigt sie, dass alle prinzipiellen Grundlagen (einschliesslich der Philosophie), auf denen bisher pädagogische Systeme aufgebaut worden sind, ephemer, ohne Dauer sind, und dass sich daraus die zerfahrene Vielfältigkeit der bisherigen Pädagogik erklärt. Nur ein einziges Prinzip für die Pädagogik gibt es, das nicht ephemer, sondern dauernd ist, und auf dem also auch ein dauernd herrschendes pädagogisches System wird aufgebaut werden können; das ist das Volkstum, dieses gefasst als die Summe der Wesensbesonderheiten eines Volkes, als die psycho-physische Mischung, die den Deutschen zum Deutschen, den Franzosen zum Franzosen macht u. s. f. Wie eine auf diesem Prinzip errichtete zukünftige Pädagogik praktisch ungefähr aussehen wird, zeigt an Einzelheiten und einem ausgeführten Beispiel Abschnitt III, doch wird sogleich hinzugefügt, dass an ein System der Volkstumspädagogik (oder, wie wir in Beschränkung auf unser deutsches Volkstum sagen dürfen, der Deutschtumspädagogik) gegenwärtig noch nicht gedacht werden darf, sondern dass dafür zunächst eine recht bedeutende Vorarbeit historischer Natur zu leisten sein wird, am besten im Rahmen einer „Geschichte der deutschen Pädagogik.“ Die volkstumswissenschaftliche Aufgabe dieser „Geschichte“ (Analyse des Deutschtums mit exakter modern-wissenschaftlicher Methode) bespricht Abschnitt IV, die pädagogische (Heraushebung

aller der Teile früherer pädagogischer Systeme, die vom Deutschtum beeinflusst oder überhaupt hervorgerufen sind) behandelt Abschnitt V, während der letzte zu geschichtlichen Einzeluntersuchungen als Vorarbeiten für die postulierte „Geschichte" aufruft und die Wege zeigt. In den Anmerkungen ist vor allem der Nachweis geliefert, dass meine „Volkstumspädagogik" nicht zu verwechseln ist mit den zersplitterten Bestrebungen, die man unter dem Begriff „nationale Pädagogik" vergeblich zusammenzufassen sucht, ferner aber sollen auch die Anmerkungen durch ihre bibliographischen Hinweise allen denen dienen, die sich auf dem Gebiete der Volkstumspädagogik wissenschaftlich zu betätigen wünschen. — Aus dem bei Robert Voigtländer in Leipzig erschienenen Werke „Wehrkraft durch Erziehung", herausgegeben von E. von Schenckendorff und H. Lorenz, veröffentlichte die „Tägliche Rundschau" in ihren Unterhaltungsbeilagen 29—31 Konrad Koch's Abschnitt „Jugenderziehung und **Wehrpflicht** vor hundert Jahren", der die Pläne der führenden Geister im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts (Stein, Fichte, Gneisenau, Jahn) betreffs einer Erziehung der Wehrkraft durch eine nationale, auf die körperliche Ausbildung genügende Rücksicht nehmende Jugenderziehung behandelt. Der Aufsatz geht zwar vom Historischen aus, sein letzter Zweck aber ist ein praktischer: Anregung zur Pflege der körperlichen Jugenderziehung aus moralischen Gründen, zur Erzielung der psychischen Eigenschaften, die der Soldat im Felde braucht. — „Die Reform des Volksschulwesens im Herzogtum **Westfalen** unter den beiden letzten Kurfürsten von Köln, Maximilian Friedrich, Graf von Königseck-Rottenfels (1761—1784), und Maximilian Franz, Erzherzog von Oesterreich (1784—1801), stellt Friedrich Naarmann in einer Münsterer Dissertation (60 S. 8°) dar. — Einen „Brief über das **württembergische** Schulwesen aus dem Jahre 1778" teilt Lauffer in den „Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" (XXXIII, 3) mit. — **Zensuren,** s. Baden. „Die Neugestaltung des **Zerbster** Schulwesens bei Einführung der Reformation" bespricht Becker in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Jg. 14, Heft 3. Was die Arbeit so fesselnd macht, ist einmal der grosse kritische Ernst, mit dem Becker gearbeitet hat, dann manches Farbe gebende Detail, endlich der Umstand, dass auch die grossen Wittenberger Persönlichkeiten der Reformationszeit, Luther und Melanchthon, in dieser Geschichte der Neugestaltung des Zerbster Schulwesens

eine Rolle spielen. — Wilhelm Münchs Buch „**Zukunftspädagogik**" (IV u. 269 S. 8°, Berlin, Georg Reimer, M. 4,00) fällt wenigstens insofern in den Rahmen dieses Berichtes, als es die „Utopieen, Ideale, Möglichkeiten" der modernen pädagogischen Reformversuche referierend und analysierend darlegt, allerdings nicht vollständig.

II. Persönlichkeiten, Korporationen, Richtungen.

Zu Heft 3 des 14. Jahrgangs der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" hat Adalbero Huemer einen Aufsatz über „**Alexander de Villa-Dei** und das Alphabetum maius" beigesteuert. — **Andreä**, s. Comenius. — „**Anzengruber** als Volkserzieher" schildert Karl Thumser im „Janus. Studien und Kritiken für Freunde der Literatur" (558 S. gr. 8°, M. 4,00; Jauer, Hellmann). — Eine sehr dankenswerte Veröffentlichung brachte Bd. 42 von Friedrich Manns „Bibliothek pädagogischer Klassiker": „Ernst Moritz **Arndts** Fragmente über Menschenbildung", nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Meisner (XXVIII und 234 S. 8°, M. 2,40, geb. M. 3,40; Langensalza, Hermann Beyer und Söhne). — Wer die Pädagogik **Benekes** studiert, auch für den ist ein Werkchen von grösstem Interesse, das sich wohl eigentlich mehr Philosophen als Leser denkt: Fritz Davids Untersuchung „Das Problem der Willensfreiheit bei Friedrich Eduard Beneke" (VIII u. 116 S. 8°, M. 1,50), erschienen in einem Verlage, der sich bereits die namhaftesten Verdienste um Beneke erworben hat, bei Ernst Siegfried Mittler und Sohn in Berlin. Die Behandlung des Problems der Willensfreiheit findet sich bei Beneke nicht in einer einzigen geschlossenen Darstellung, sondern in einer grossen Reihe umfangreicherer oder kleinerer Ausführungen in fast seinen sämtlichen Werken. Die Summe dieser einzelnen Stellen zu einer übersichtlichen und abgerundeten Darstellung zu vereinigen, war die Aufgabe, deren Lösung sich David vornahm. Die Schwierigkeit lag dabei darin, dass der Verfasser, während Beneke selbst sich zwangs- und dispositionslos über das Thema da und dort verbreitet hatte, eine selbständige Gliederung in den weitschichtigen Stoff bringen musste. Aber gerade dazu war David der geeignete Mann: Klarheit der Disposition, Klarheit der Gedanken und Klarheit des Ausdrucks zeichnen seine Arbeit

höchst vorteilhaft aus. Er hat sich darin als einen gründlichen Forscher erwiesen, der gern ab ovo beginnt, verrät zugleich eine gute Literaturkenntnis und ist ein warmer Verteidiger der Benekeschen Lehre. — „Die Metaphysik Benekes" beleuchtet eine Rostocker Dissertation von Albrecht Wandschneider (55 S. 8⁰). — Unter den zuerst in den „Grenzboten", dann als Buch veröffentlichten Lebenserinnerungen des ehemaligen preussischen Kultusministers Robert **Bosse**: „Aus der Jugendzeit" (333 S. gr. 8⁰, M. 5,00, geb. 6,50 bzw. 7,50; Leipzig, F. W. Grunow), findet sich manches für Pädagogen Interessante; hervorgehoben sei namentlich der Abschnitt über Falk und den Kulturkampf, der beide Männer ehrt, den Beurteilten wie den Urteilenden. — Einem bei uns Deutschen wenig bekannten französischen Pädagogen gilt Karl Wendts Schrift „Pierre **Charron** als Pädagog unter besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Michel de Montaigne" (88 S. 8⁰; Rostocker Dissertation). — Eine reiche Ausbeute ist diesmal für **Comenius** zu verzeichnen, und in erster Linie ist dabei der neuen Verdienste zu gedenken, die sich Johannes Kvacala abermals um den grossen Bahnbrecher erworben hat: als Bd. XXVI der „Monumenta Germaniae Paedagogica" erschien von ihm der erste Teil des bedeutungsvollen Werkes „Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts" (XLIV und 395 S. 8⁰, M. 12,00; Berlin, A. Hofmann & Comp.). Es ist eine Untersuchung über des Comenius Beziehungen zu den deutschen Schulmännern und den Deutschen überhaupt, die doppelt wünschenswert war, seit zahlreiche neue Akten über das Thema entdeckt und verloren geglaubte Schriften wieder aufgefunden worden sind. Und bei dieser Erforschung der Schicksale der comenianischen Reform unter den Deutschen hat sich denn die interessante und erfreuliche, übrigens kaum anders zu erwartende Tatsache ergeben, dass die Mitwirkung der Deutschen am Lebenswerk des Comenius die eifrigste und vielseitigste gewesen ist. Der erste Band des Werkes bietet die bedeutendsten einschlägigen Dokumente dar, der in Vorbereitung befindliche zweite wird eine gewiss vortreffliche zusammenfassende Uebersicht über das in den Briefen, Akten und Entwürfen Enthaltene geben. Ebenso nötig aber wie dieser ganze zweite Band, der überdies ein ausführliches Register und als hochwillkommene Beigabe eine Bibliographie enthalten soll, ist im ersten die Einleitung über Herkunft und Zustand der abgedruckten Vorlagen,

zwar nur eine Skizze, aber kritisch, klar und übersichtlich. Von der reiflichen Ueberlegung, mit der die Anlage des Werkes in allen ihren Einzelheiten durchdacht wurde, legt der Arbeitsplan im Vorwort beredtes Zeugnis ab. Aus ihm sieht man aber zugleich, welche Schwierigkeiten der Verfasser bei der Transskribierung der handschriftlichen Urkunden zu überwinden hatte: seine Arbeit forderte Hingebung und Entsagung, hat sich aber durch ihr prächtiges Gelingen selbst belohnt. Auch bei der zusammenfassenden Darstellung im zweiten Bande hatte Kvacala, wie er im Vorwort zum ersten Bande sagt, mit der Sprödigkeit seines einerseits lückenhaften, andererseits durch grossen Umfang erdrückenden Materials zu kämpfen; doch hat er auch hier alle Hemmnisse zweifellos glänzend besiegt und sich dabei ganz mit Recht vor einer Ueberschreitung des Rahmens seines chronologisch geordneten Urkundenstoffes, d. h. vor oft zwar naheliegenden, aber nie ganz sicheren Vermutungen gehütet. Möge dieser zweite Band, über den wir nun schon so viel gehört haben, uns nun auch recht bald selbst in die Hände gelegt werden!*) — Neben Kvacala hat eine weitere Veröffentlichung über Comenius W. Bickerich veranlasst: er hat Comenius' Schriftchen „Die Zerstörung Lissas im April 1656" aus dem Lateinischen übersetzt (23 S. mit Bildnis, M. 0,40, Lissa, Friedrich Ebbeckes Verlag). — „Amos Comenius als Pansoph" schildert eine historisch-philosophische Untersuchung von Gustav Beisswänger (V u. 101 S. gr. 8°, M. 1,80, Stuttgart, W. Kohlhammer). — Eine Inhaltsangabe und Würdigung von „Des J. A. Comenius Methodus linguarum novissima" enthält eine Erlanger Dissertation (101 S. 8°) von (Kreisschulinspektor) E. Liese. Sie ist dann in Heusers Verlag zu Neuwied unter dem erweiterten Titel „Die neueste Sprachenmethode (methodus linguarum novissima) des J. A. Comenius. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, insbesondere der Methodik, enthaltend die Grundzüge einer naturgemässen Unterrichtslehre" auch als weiteren Kreisen zugängliches Buch (M. 1,00) erschienen. Nach einem sehr interessanten einleitenden Abschnitt über die Geschichte der „Methodus", über des Comenius und seiner Zeitgenossen Beurteilung des Werkes über dessen Schicksale, besonders dem „Orbis pictus" gegenüber, u. s. f. bietet der erste Teil eine Inhaltsangabe der „Methodus", die als dankenswert klar und übersichtlich bezeichnet werden

*) Ist inzwischen erschienen (Januar 1905) und wird im nächsten Berichte eingehend gewürdigt werden.

muss. Der zweite Teil, die „Würdigung der Methodus novissima“, der wiederholt die „Didactica magna“ zum Vergleich heranzieht, zeigt Liese als vorsichtig und gerecht im Urteil und prüft den Inhalt der „Methodus“ vom Standpunkt der Frage aus, ob uns das Werk für unseren heutigen Sprachunterricht noch etwas nützen könne; der Verfasser kommt dabei zu dem Ergebnis, dass dieses „wissenschaftlichste Werk“ des Comenius auch für unsere Zeit noch praktischen Wert besitze. Das Ganze ist zwar eine Monographie scheinbar engsten Umfangs, aber Liese greift weit über sein eigentliches Thema hinaus und bewährt sich als einen tüchtigen Kenner des ganzen Comenius. — Den zweiten Teil seiner vergleichenden Studie über „Comenius und Herbart“ (29 S. 4⁰) bringt W. Rathmann als Programm des Zeitzer Kgl. Stifts-Gymnasiums. — Ins Gebiet der vergleichenden Erziehungsgeschichte (das noch viel zu wenig bebaut wird!) gehört auch A. Schlenkers Aufsatz „Der Erziehungsgrundsatz der Naturgemässheit bei Comenius und Rousseau“ in den „Comenius-Blättern“ (Jahrg. 12, Heft 2). — Eine „Würdigung der Schrift des Comenius: Schola ludus“ versucht eine Erlanger Dissertation von B. Druschky (170 S. 8⁰). — Unter dem Titel „J. A. Comenius und J. V. Andreä“ untersucht M. Möhrke in einer Leipziger Dissertation (165 S. 8⁰) die Pädagogik der beiden Männer und ihr Verhältnis zu einander. — Eine freudige Ueberraschung bedeutete das dritte Beiheft der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“: der erste Teil von Georg Schusters Ausgabe der Denkwürdigkeiten Friedrich Delbrücks unter dem Titel „Zur Jugend- und Erziehungs-Geschichte des Königs Friedrich Wilhelm IV. und des Kaisers und Königs Wilhelm I.“ (LIV und 114 S. gr. 8⁰; Berlin, A. Hofmann u. Comp.). Die Memoiren Delbrücks sind ein Quellenwerk reichsten Inhalts; ihre Glaubwürdigkeit ist von Schuster bündig erwiesen worden. Dieser treffliche Herausgeber stellt Delbrücks Erziehungsweise in den Rahmen der ganzen Zeit, erklärt sie aus den Tendenzen der Aufklärungspädagogik und gelangt so zu einer milderen Beurteilung, als sie Delbrück bisher fast immer zuteil wurde. Anerkennenswert ist dabei die knappe, aber gehaltvolle und anschauliche Schilderung Basedows, obwohl ich es nicht billigen kann, dass Schuster vom „aufdringlichen Reformer“ Basedow und von dessen „Narrheiten“ spricht. Sehr nützlich ist Abschnitt 4 der Einleitung, in dem Schuster aus den naturgemäss

zersplitterten Einzelnotizen in geschlossener Darstellung den tatsächlichen Inhalt der Denkwürdigkeiten knapp zusammenfasst. Sorgfältige Anmerkungen sind reichlich beigegeben, für den tieferen Kenner der Geschichte der Pädagogik, überhaupt des geistigen Lebens Deutschlands, gelegentlich beinahe zu reichlich. — **Desing,** Anselm, s. Abschnitt III unter Geschichtsunterricht. — „Die Pädagogik **Diderots** auf Grund seiner Psychologie und Ethik" untersucht E. Unger in einer Leipziger Dissertation (140 S. 8°). — Von K. Wackers Ausgabe von **Diesterwegs** „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von Gansen, Keller und Schulz, Bd. 26) ist die 2. Auflage ausgegeben worden (LXIII, 240 S. 8°; M. 2,00; Paderborn, Ferdinand Schöningh). — Siehe auch Pestalozzi und in Abschnitt III unter Geographie. — **Dinter,** s. Hamann. — **Dionys** der Kartäuser, s. Romanus. — „Eine Erinnerung an Friedrich Wilhelm **Dörpfeld**" hat Anna Carnapp in den „Comenius-Blättern" (XII, 1) dargeboten. — In der „Studierstube", 2. Jahrg., Hft. 5, veröffentlichte Klaehre einen Aufsatz über „Dörpfelds Heilslehre als Lehrbuch für den Konfirmandenunterricht." In Heft 11 derselben Zeitschrift fand Klempts Aufsatz „Dörpfeld und die Schulaufsichtsfrage" Aufnahme. — Siehe auch Pestalozzi. — **Falk,** s. Bosse. — „Die Grundzüge der Pädagogik Ignatz von **Felbigers**" entwickelt Emil Guido Walther in einer Leipziger Dissertation (94 S. 8°). — Von Fr. Schieffers Ausgabe von **Fénelons** Schrift „Ueber die Erziehung der Mädchen" ist die dritte Auflage erschienen („Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit" herausgegeben von Bernh. Schulz, J. Gansen und A. Keller, Paderborn, Ferd. Schöningh). — Mit **Fichte** beschäftigen sich zwei Jenaer Dissertationen: Armin Kirchner, „Fichtes Religionsbegriff in der letzten Periode seines philosophischen Denkens" (77 S. 8°), und Friedrich Färber, „Fichtes Lehre vom Gewissen" (47 S. 8°). — Julius Romeiks' Ausgabe von „**Franckes** Instruktion für die Präzeptoren" („Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer", Heft 2) ist in dritter Auflage erschienen (39 S. 8°, M. 0,50; Breslau, Ferdinand Hirt). — Als Bd. 10 von E. Friedrichs und Herm. Gehrigs Sammlung „Die pädagogischen Klassiker" ist erschienen August Otto, „August Hermann Francke. II. Teil: Beurteilung und Bedeutung der Francke'schen Pädagogik" (V, 91 S. 8°, M. 1,25; Halle a. S., Hermann Schroedel). — „Neues zu August

Hermann Franckes Schulleben auf dem Gymnasium Illustre zu Gotha 1677" bringt Max Schneider bei in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Jg. 14, Heft 3. — **Frohschammer,** s. Herbart. — **Fürstenberg,** s. Niemeyer. — **Gallizin,** s. Niemeyer. — **Gerson,** s. Romanus. — Ein schönes Geschenk hat uns Bernhard Münz mit seinem Buche „**Goethe** als Erzieher" (VIII und 116 S. 8^{0}, Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller, M. 2,00), gemacht. Münz hat bisher nicht nur über Jakob Frohschammer gearbeitet, sondern ist auch Verfasser einer geistreichen Monographie über M. E. delle Grazie und einer vielgelobten Sammlung von sieben „Literarischen Physiognomieen", die ihm beide den Ruf eines scharfblickenden Psychologen eingebracht haben. Als solchen erweist er sich nun auch in seinem Goethe-Buche, und was aus diesem mit besonderer Deutlichkeit hervorgeht, ist der Umstand, dass sich im Pädagogen Goethe der ganze Goethe spiegelt, dass wir ihn an diesem Ausschnitt aus seiner Gedankenwelt, seiner Wirksamkeit ganz kennen und nur um so intimer verstehen lernen. Nach dem Vorwort macht das Werkchen „nicht auf Vollständigkeit Anspruch und will mehr als eine Anregung zu einer neuerlichen Würdigung Goethes als Erzieher gelten." Das geht gegen Langguth, der trotz seiner „umfassenden Arbeiten" das Thema „nicht so erschöpfend behandelt" habe, „dass die vorliegende Studie überflüssig wäre". Lassen wir das dahingestellt sein: sicher ist jedenfalls, dass Münz selbst mit seiner hübschen Gabe etwas sehr dankbar zu Begrüssendes geboten hat. Er wagt keinen Versuch systematischen Zusammenschlusses der pädagogischen Gedanken Goethes; das stände ja auch im Missverhältnis zu dessen Widerstreben gegen die geschlossene Form eines Systems; viel mehr erinnert seine Darstellungsweise an eine behagliche Aussprache mit dem grossen Dichter über das und jenes pädagogische Problem. Dabei dankt es Münz seiner namhaften Goethe-Belesenheit, dass er Goethe, wo es irgend angeht, mit seinen eigenen Worten reden lassen kann, doch wendet er sich auch, wo es ihm nötig scheint, kritisch gegen Ausführungen Goethes, z. B. wo er von der Ausschliessung der dramatischen Poesie aus der „pädagogischen Provinz" handelt. Wie sehr weit er den Begriff „Pädagogik" fasst, sieht man aus den Schlusskapiteln seines Buches, in denen er über Goethe als Musikpädagogen, über Goethe als Erzieher des Publikums zum Kunst-

genuss, über Goethe als Theaterpädagogen, über Goethe als Erzieher seines Volkes zur Lebenskunst hochinteressante Betrachtungen anstellt. — Einer „Darstellung und Besprechung der pädagogischen Provinz in Goethes ‚Wilhelm Meisters Wanderjahren'" ist eine Jenaer Dissertation von Wilhelm Georg Burkhardt (38 S. 8⁰) gewidmet. — „Die pädagogische Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahren" behandelt auch J. Schubert in den „Wartburgstimmen" vom 15. Mai. — Ueber „Goethes Besuch am Egerer Gymnasium im Jahre 1821" berichtet J. Trötscher im Programm des Gymnasiums zu Eger (14 S. 8⁰). — „J. B. **Grasers** Divinitätsprinzip und dessen Stellung in der Geschichte der Pädagogik" erörtert eine Erlanger Dissertation von G. Schläger (51 S. 8⁰). — Die Enthüllung des **Guts-Muths**-Denkmals zu Quedlinburg am 20. Mai hat uns eine ganz köstliche literarische Gabe gebracht: in den Unterhaltungsbeilagen 116 und 117 der „Täglichen Rundschau" veröffentlichte Hermann Lorenz unter dem Titel „Guts Muths und Karl Ritter" hochinteressante und zum grössten Teil bisher noch ungedruckte Stellen aus dem Briefwechsel, den Guts Muths mit seinem Lieblingsschüler und Freund geführt hat. Hübsche einleitende Bemerkungen und geschickte Verbindungssätze Lorenz' erhöhen den Genuss dieser prächtigen Briefe, die G. Kramer in seiner trefflichen Ritter-Biographie nur hier und da benutzen konnte, und die viel deutlicher als Kramers Werk den tiefen, nachhaltigen Einfluss Guts Muths' auf Ritter erkennen lassen. — „Was ist uns Guts Muths?" fragt ein anonymer Aufsatz in der Zeitschrift „Körper und Geist" (13. Jahrg., No. 3/4). — „Guts Muths-Erinnerungen" bringt Lorenz in No. 7 von „Körper und Geist" (13. Jahrg.) zur Sprache, und einen Artikel „Guts Muths und Wassmannsdorf" steuert M. Wegener in der „Monatsschrift für das Turnwesen" (23. Jahrg., Heft 6) bei. — Nur ganz nebenbei sei erwähnt das Festspiel des Realschuldirektors Dr. Hermann Lorenz „Christoph Guts Muths. Bilder aus dem Leben des Begründers der deutschen Leibesübungen" (31 S. 8⁰ mit 1 Tafel, Quedlinburg, Chr. Fr. Vieweg, M. 0,50). — Einen Vortrag über „**Hamann** und Dinter als Vertreter des Pietismus und des Rationalismus in der Pädagogik" hielt W. A. Fett, der Begründer des Dinter-Museums, auf der VII. Tagung der Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik. Dieser Vortrag ist gedruckt erschienen in der „Sammlung pädagogischer Abhandlungen" (N. F. X, 6), herausgegeben von W. Bartholomäus

(31 S. gr. 8°, M. 0,60; Bielefeld, A. Helmich). Der Verfasser entwirft darin ein Bild des Lebens und Wirkens beider Männer und sucht gleichzeitig nachzuweisen, dass beide die von ihnen ausgesprochenen Gedanken durch ihre Lebensarbeit praktisch auszugestalten wussten. Sie ergänzen einander zu schöner Harmonie. — „Der bayrische Humanist Georg **Hauer** als Pädagoge und Grammatiker" erfährt eine gründliche Behandlung durch J. Knepper in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Jg. 14, Heft 4, und zwar unter besonderer Berücksichtigung des lateinisch-deutschen „Hauerius". — Ein Thema, das schon längst eine Bearbeitung verdient hätte, hat O. Flügel in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (Jahrg. 11, Heft 5) behandelt: „**Herbart** und Strümpell". Die Untersuchung ist auch als Heft 235 von Friedrich Manns „Pädagogischem Magazin" gesondert erschienen (50 S. 8°, M. 0,65; Langensalza, Herm. Beyer & Söhne). — „Der Begriff der Regierung in Herbarts Pädagogik" wird von Karl Goetzke in einer Erlanger Dissertation (58 S. 8°) ausführlich untersucht. A. Güntharts Schrift „Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts" (Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen", herausgegeben von Otto Schmeil und W. B. Schmidt, Bd. 1, Heft 5; 74 S. 8°, M. 1,40; Leipzig, B. G. Teubner) ist mehr für den Psychologen und den praktischen Lehrer berechnet. Jenem bietet sie eine neue Anwendung der Herbart'schen Philosophie, diesem möchte sie die philosophischen Grundlagen zur genauen Bestimmung des vergleichsweisen Wertes der einzelnen naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände für die intellektuelle, moralische und ästhetische Erziehung der Jugend liefern. Aber auch für den Historiker, der sich speziell dem Studium Herbarts widmet, ist sie von Nutzen, weil sie zeigt, wie sich die Lehre Herbarts in der Gegenwart weiterentwickelt. — „Ueber den Zweck der Erziehung bei Herbart" verbreitet sich eine Leipziger Dissertation von Kurt Häntsch (74 S. 8°). — Im „Deutschen Schulmann" (7. Jg., Heft 8) fand ein Aufsatz von F. A. Steglich Platz: „Zur Vergleichung zwischen der Herbartschen und der Frohschammerschen Psychologie", der den Hauptinhalt des vom Verfasser auf der VII. Tagung der Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik zu Königsberg gehaltenen Vortrags wiedergibt. Steglich folgt hier einem Wunsche Frohschammers selbst, der in einem Briefe vom 13. Juli 1872 eine Vergleichung

der Herbartschen Psychologie mit der seinigen als einen „sehr glücklichen Gedanken" bezeichnet hatte. Er verzichtet indessen hier auf eine durchgeführte Parallele, die ja natürlich auch eine ganze Monographie erfordert hätte, und hebt nur die hauptsächlichsten Beziehungen zwischen den von Herbart und Frohschammer ausgebildeten Lehren vom Leben der Seele hervor. Die Frage, ob Herbarts oder Frohschammers Psychologie stärkere Anwendung auf die Pädagogik verdiene, lässt er vorläufig mit Recht unentschieden. — Einen Beitrag zur Beurteilung von Herbarts Stellung zu Kant bietet A. Kociok mit seiner Jenaer Dissertation „Grundzüge der Erkenntnistheorie Herbarts" (68 S. 8°). — Siehe auch Comenius, Pestalozzi. — In Max Kochs vielseitig anregender Rede: „**Herders** Führerstellung im Entwicklungsgang der deutschen Literatur und Bildung", („Bericht über die Jahrhundertfeier der Schlesischen vaterländischen Gesellschaft, Breslau 1904, S. 96—109) ist auch eine knappe, aber feinsinnig charakterisierende Würdigung des Pädagogen Herder enthalten, die in dem sehr richtigen Satze gipfelt: „Man berührt den Kern von Herders Wesen und Wollen, wenn man den Drang, als Lehrer und Erzieher zu wirken, als die treibende Kraft durch sein ganzes Leben hindurch bezeichnet". — Dem „Geist von ‚Sturm und Drang' in der Pädagogik des jungen Herder" spürt ein Aufsatz von M. Bruntsch in den „Pädagogischen Studien" (Jahrg. 25, Heft 3) nach. — „Ueber Herders Verhältnis zur Schule" weiss Jaro Pawel in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (XVIII, 3) viel Rühmendes zu sagen. — Aus Anlass von Wilhelm **Heys** fünfzigstem Todestag hat Paul Stein ein Lebensbild „Der Sänger von ‚Wandersmann und Lerche', Superintendent D. Wilhelm Hey" erscheinen lassen (VII und 86 S. gr. 8 mit 1 Bildnis, M. 0,80, Berlin, Fr. Zillessen). Ein schlichtes, aber warm charakterisierendes Gedenkblatt für „Wilhelm Hey" hat auch K. Reichert in der Unterhaltungsbeilage 117 der „Täglichen Rundschau" dargereicht. — „Anstand und Etikette nach den Theorieen der **Humanisten**" behandelt ein weit ausgreifender Aufsatz Alois Bömers in den „Neuen Jahrbüchern", 7. Jahrg., Bd. XIV, Heft 4—6. Bömer, der schon Verschiedenes für die Erforschung des deutschen Humanismus geleistet hat, durchläuft hier die gesamte neulateinische Literatur von ihren frühesten Anfängen (Vergerius, 1392) bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts (Dedekind, 1549) auf der Suche nach Vorschriften für feines Benehmen u. dgl. Der Inhalt aller dieser Weisungen und Verbote

wird geschickt an der Schilderung eines nach ihnen eingerichteten Alltags vom Morgen bis zum Abend zusammenfassend darstellt. — „Wilhelm von **Humboldt** als Unterrichtsminister" zeichnet Bruno Gebhardt in der „Deutschen Monatsschrift" (III, 10) auf Grund der Denkschriften aus der Zeit von Humboldts Amtsführung, die jetzt im zehnten Bande der neuen Gesamtausgabe von Humboldts Werken vorliegen. — „Etwas von **Jahn** und Reuter" erzählt H. Th. Gaedertz in der National-Zeitung (No. 549). — In einem sehr förderlichen Aufsatz „Der Turnvater Jahn" (Preussische Jahrbücher, Oktober) weist Otto Herrmann Treitschkes humoristisch-satirischer Darstellung Jahns im zweiten Bande der „Deutschen Geschichte" an der Hand von Papieren des im kgl. preussischen Hausarchiv befindlichen Wittgenstein'schen Nachlasses Einseitigkeit nach. — Von einer neuen Seite lehrt Jaro Pawels Aufsatz „Friedrich Ludwig Jahn, ein Apostel der Mässigkeit" in der „Monatsschrift für das Turnwesen" (XXIII, 3) den Verfasser des „Deutschen Volkstums" kennen. — Unter dem Titel „Eine Pädagogik zur Zeit der Romantik" betrachtet O. Kiefer im 6. Heft der „Wartburgstimmen" (Jahrgang II) **Jean Pauls** „Levana" und behauptet, die Romantiker hätten für positive Leistungen auf pädagogischem Gebiete wenig Neigung und Talent besessen. Ein Vergleich der „Levana" mit Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes" lässt letzteres von ersterer stark beeinflusst, aber ebenfalls aus einem glühenden Herzen geboren erscheinen. „Beide sind trotz ihrer Ueberschwenglichkeiten durchaus ernst zu nehmen, beide wären ohne Rousseau nicht möglich. Ihren wahren Wert haben beide jedoch nur in den Teilen, die sich auch wirklich mit der Praxis irgendwie vereinigen lassen." — Die Frage „An welchen Punkten kann Jean Pauls ‚Levana' von Rousseau beeinflusst erscheinen?" behandelt eine Erlanger Dissertation von H. Plath (64 S. 8⁰). — Adolf Schultz, „Jean Paul und die pädagogischen Ideen seiner Unsichtbaren Loge" (Pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von W. Bartholomäus, N. F. Bd. X, Heft 5; 30 S. 8⁰; Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung), bietet eine klare und geschickt verbundene Inhaltsangabe von Jean Pauls pädagogischem Romanfragment „Die Unsichtbare Loge", das bei der Beurteilung des Pädagogen Jean Paul meist zu gunsten der „Levana" sehr in den Hintergrund geschoben wird. Die aus der dichterischen Hülle nicht immer ganz leicht herauszuschälenden pädagogischen Gedanken sind nach den drei Erziehungsperioden des Helden übersichtlich zusammen-

gestellt; Schultz hat sich allenthalben bemüht, Ordnung in sie zu bringen, Jean Paul gegenüber ein Bestreben, das seine nicht geringen Schwierigkeiten hat. Die kritischen Bemerkungen zu des Dichters pädagogischen Hauptsätzen sind durchweg verständig und besonnen. — Friedrich Meyers Berliner Dissertation „Der Ursprung des **jesuitischen** Schulwesens“ (56 S. 8⁰) bezeichnet sich selbst im Untertitel vorwiegend als „Beitrag zur Lebensgeschichte des heil. Ignatius“. — Die **Kant**-Feier des Berichtsjahres hat über den Pädagogen Kant verhältnismässig wenig gebracht. „Kants Bedeutung für die Pädagogik“ behandelte F. Staudinger in Bd. IX der „Kantstudien“ (wieder abgedruckt in der von Hans Vaihinger herausgegebenen Festschrift „Zu Kants Gedächtnis“, Berlin, Reuther und Reichard). „Zum Gedächtnis Kants“ schrieb auch Paul Natorp einen längeren Aufsatz, der aus der „Deutschen Schule“ als besonderes Heftchen neu abgedruckt wurde (23 S. gr. 8⁰, Leipzig, Jul. Klinkhardt, M. 0,50). Von meinem Deutschtumsstandpunkte aus schilderte ich im Märzheft des „Türmers“ „Immanuel Kant als deutschen Pädagogen“. Spezieller ist Otto Brauers Untersuchung über „Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik“ (III, 56 S. gr. 8⁰, Leipzig, Ernst Wunderlich, M. 0,80). Kants Ethik und Pädagogik sind Darstellungen zweier Gedankensysteme, die auf derselben Grundlage aufgebaut sind. Dass sie in einzelnen Punkten von einander abweichen, erklärt sich daraus, dass Kant in der Ethik den schon gebildeten Charakter, in der Pädagogik dagegen die Charakterbildung selbst ins Auge fasst und hier darum dem Eudämonismus noch Zugeständnisse macht. Gedankengänge aus Kants vorkritischer Periode spielen ebenfalls in seine Pädagogik hinein. — Siehe auch Locke, Milde, Pestalozzi. — **Key**, s. Jean Paul. — Nicht bloss für den Philologen und Politiker, sondern ebenso für den Pädagogen hochinteressant ist Ernst Böckels Lebensbild von „Hermann **Köchly**“ (VIII u. 428 S. 8⁰, M. 10,00; Heidelberg, Carl Winter). In schöner Form und mit herzlicher Verehrung ist hier ein auf zahlreichstem Material an Briefen, handschriftlichen Notizen u. s. w. beruhendes Bild von Köchlys pädagogischem Wirken in Saalfeld, Dresden und Heidelberg entworfen, das besonders Köchlys Ansichten über die hohe Bedeutung des Lehrberufs, über die wissenschaftliche Tätigkeit des Gymnasiallehrers für die Schule, über die speziell dem altklassisch-humanistischen Unterricht zufallende ethische Aufgabe helles Licht

breitet und Köchlys Bemühungen um den Entwurf zu einem neuen sächsischen Schulgesetz und um die Reform des Gymnasiums klar hervorhebt. Ueber den reichen sonstigen Inhalt des Werkes, soweit er Köchlys politische und wissenschaftliche Tätigkeit darstellt, sei hier nichts gesagt. — **Leibniz**, s. Spinoza. — Aus Anlass der 200. Wiederkehr von John **Lockes** Todestag (28. Oktober 1704) hat diesem englischen Denker Maximilian Runze in der „Täglichen Rundschau" (Unterhaltungsbeilage No. 253) ein Gedenkblatt „John Locke und Immanuel Kant" gewidmet, das freilich mehr dem Philosophen als dem Pädagogen Locke gilt. — Ein Erinnerungsblatt ist auch S. Lublinskis Aufsatz „John Locke" in der Sonntagsbeilage Nr. 43 zur „Vossischen Zeitung". — Von A. Moldehus' Auswahl aus „**Luthers** pädagogischen Schriften" ist die vierte durchgesehene Auflage ausgegeben worden („Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer", Heft 1; 63 S. 8°, M. 0,65; Breslau, Ferdinand Hirt). — Von M. Kreutzers „Kirchengeschichtlichen Predigten über Doktor Luther" kommt für unser Gebiet das 3. Heft in Betracht: „Die Einführung der biblischen Lehre in Kirche, Schule und Volksleben" (S. 221—339, gr. 8°, M. 1,40; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht; Jahreszahl 1905). — Siehe auch Abschnitt I unter Zerbst. — „Die Reformbestrebungen unter dem preussischen Minister Julius von **Massow** (1798—1807) auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens" schildert eingehend Alfred Heubaum in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Jg. 14, Heft 3. Besonders gerühmt sei die grosszugige historische Darlegung, mit der er den Aufsatz einleitet, und in der er mit vollen Händen aus dem reichen Schatze seines Wissens prägnante Einzelzüge hinschüttet und sie mit klarster Darlegung der Entwicklungsphasen verbindet. Streng, aber gerecht ist die Schlussanmerkung gegen Bender-Schmidts „Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland". — „Beiträge zum Briefwechsel **Melanchthons** aus der Briefsammlung Jacob Monaus in der Ste. Geneviève-Bibliothek zu Paris" bringt Paul Flemming im Jahresbericht der königl. Landesschule Pforta (72 S. 4°). — „Melanchthons ethische Prinzipienlehre und ihr Verhältnis zur Moral der Scholastik" untersucht Johannes Noryskiewicz in einer Münsterer Dissertation (72 S. 8°). — Siehe auch Abschnitt I unter Zerbst. — **Metlinger**, Bartholomäus, s. Abschnitt III unter Kinderheilkunde. — Mit Vincenz Eduard **Milde** beschäftigt sich eine Schrift von Max Ortner „Kant in

Oesterreich und Vincenz Eduard Milde. Zugleich eine Beleuchtung der Methode des Herrn Professors Dr. Wotke und eine Antwort auf desselben ‚Ein letztes Wort über Kant in Osterreich' in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1903, 12. Heft" (24 S. Lex.-8⁰, M. 0,60; Klagenfurt, Johannes Heyn), die auf eine Streitfrage des Vorjahres zurückgreift, übrigens auf eine solche, an der mehr die Philosophen als die Pädagogen Interesse haben dürften. — **Montaigne** gewidmet ist ein kleines Schriftchen (53 S. 8⁰, M. 0,50), das der Verleger (Johannes Kriebel in Hamburg) folgendermassen anzeigte: „Ueber Erziehung. Uebersetzt und mit einem vorzüglichen [!] Vorwort versehen von Dr. Maximilian Kohn". Uebrigens ist diese Einleitung in der Tat bei aller Kürze ($2^1/_2$ S.) nicht übel und zum mindesten originell, die Uebersetzung kongenial gelungen, der knappe Kommentar recht nützlich. — Ueber „Die Bedeutung Montaignes für unsere Zeit" spricht sich Emil Kühn ausführlich aus (Strassburg, J. H. E. Heitz). Das Werkchen ist eine Ergänzung zu Kühns Uebersetzung von Montaignes „Essays". — Siehe auch Charron. — In Friedrich Manns „Pädagogischem Magazin", Hft. 222, erschien aus der Feder Hugo Grosses ein 27 Seiten umfassender Aufsatz über Andreas **Muskulus** unter dem Titel „Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andreas Muskulus' ‚Jungfraw Schule' vom Jahre 1574" (Langensalza, Hermann Beyer und Söhne). — Einen Blick in die Geschichte der jüngsten Pädagogik lässt uns A. Görland in seiner Studie tun „Paul **Natorp** als Pädagoge. Zugleich mit ein Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik" (III u. 78 S. gr. 8⁰, M. 1,50; Leipzig, Julius Klinkhardt). — Ueber „Die Pädagogik der **Neukantianer**" spricht K. Just in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (XI, 6). — In einem Aufsatz „Aus dem Leben des Hallischen Kanzlers Aug. Herm. **Niemeyer**" bietet Karl Menne in Max Kochs „Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte", Bd. 4, Heft 3, einige Vorstudien zu einer von ihm geplanten Monographie über Niemeyer. Dessen Bekanntschaft mit Klopstock und schwärmerische Verehrung für den Messias-Dichter schildert die erste. Dass der Dichter Niemeyer in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zu Klopstock stand, wird dabei dargetan und nimmt nicht Wunder. Für Pädagogen am interessantesten ist Abschnitt II, der von einem Besuch Friedrich Wilhelm von Fürstenbergs und der Fürstin Gallizin im hallischen Waisenhaus berichtet. Was hier

über die didaktische Begabung und die Erziehungsweise der Fürstin gesagt ist, verdient stärkste Beachtung. Aus dem III. Abschnitt ist für den Pädagogen am bemerkenswertesten die Schilderung der sogenannten Aktusabende im hallischen Pädagogium, an denen von den Scholaren den geladenen Gästen dramatische Aufführungen geboten, zuweilen die neu erscheinenden Werke Goethes und Schillers, noch ehe sie buchhändlerisch vertrieben werden konnten, vorgelesen wurden. Abschnitt IV, „Freundschaft mit Goethe und Schiller", zeigt uns diese beiden Grossen u. a. als verständnisvolle Besucher des hallischen Pädagogiums. Der ganze Aufsatz, der vor allem auf Grund von Niemeyers briefereichem Nachlass viel Neues beibringt, darf bei künftigen Studien über den hallischen Kanzler nicht übersehen werden und weckt auf Mennes Monographie gespannte Erwartung. — Ein Anonymus hat in der „Preussischen Lehrer-Zeitung" vom 1. September ein kurzes Lebensbild von „August Hermann Niemeyer" entworfen, das alles Wesentliche enthält und vor allem die Beziehungen Niemeyers zum Freiherrn von Stein, zu A. H. Francke, Pestalozzi, Herbart, Locke u. s. f. hervorhebt. — Als Bd. 16 der „Pädagogischen Klassiker", herausgegeben von E. Friedrich und Herm. Gehrig, ist erschienen: Edmund Oppermann, „August Hermann Niemeyer. Sein Leben und seine pädagogischen Werke" (V u. 75 S. 8⁰, M. 1,00; Halle, Hermann Schroedel). Diese Schrift kam wie die vorgenannten rechtzeitig zur Feier der 150. Wiederkehr von Niemeyers Geburtstag. — In der von mir geleiteten Sammlung „Gresslers Klassiker der Pädagogik" ist im Berichtsjahre als Bd. XXII Al. Knöppels Bearbeitung von „Bernhard Heinrich **Overberg**" (XI und 275 S. 8⁰, Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler, M. 4,50, geb. M. 5,20), erschienen, die sich eng an den Plan des ganzen Unternehmens anschliesst. Sie bietet demgemäss zunächst eine Lebensbeschreibung Overbergs, fasst dann dessen pädagogische Ideen systematisch zusammen, weist die Quellen dafür nach, soweit dies der Forschung bis jetzt gelungen ist — weitergehende Spezialstudien darüber wären ein dankbares Thema für eine Doktorarbeit! — und unterzieht die pädagogischen Lehren Overbergs einer sachlichen Kritik, die aber im allgemeinen nur günstig ausfallen konnte. Hierauf folgt ein sorgfältig an die Ausgabe letzter Hand sich anschliessender Abdruck der Overberg'schen „Anweisung", der nur Weniges ausscheidet, was sach-

lich nicht mehr haltbar und auch historisch ohne Interesse ist. Es steht mir schlecht an, über dieses Buch aus meiner eigenen Sammlung hier zu urteilen, aber ich darf feststellen, dass die Kritik an ihm klare, geschmackvolle Form bei strenger Wissenschaftlichkeit gefunden hat. Sicher ist, dass die Ausgabe den neuesten Stand der Overberg-Forschung wiedergibt, und dass Knöppel dasjenige Werk des münsterischen Pädagogen ausgewählt hat, das diesen Katholiken und Protestanten gleich wert macht, weil es gewissermassen konfessionslos ist, indem es allenthalben nur das rein Menschliche betont. — Einen Aufsatz „Bernhard Overberg" veröffentlichte ein Anonymus im „Deutschen Merkur" (XXXVII, 19). — Von August Israels „**Pestalozzi**-Bibliographie", einem fundamentalen Werk von grösster Bedeutung, ist, nachdem im vergangenen Jahre der erste Band die Schriften Pestalozzis brachte, jetzt Band II, die Briefe enthaltend, erschienen: „Monumenta Germaniae Paedagogica" Bd. XXIX (XII u. 339 S. 8°, Berlin, A. Hofmann & Comp., M. 10,00). Israel hat die schwere Kunst verstanden, seine Bibliographie lesbar zu machen. Dass er dem Werke viel Zeit und Mühe, aber auch viel Lust und Liebe gewidmet hat, sieht man auf jeder Seite. Nicht aus kleinlichem Spezialistentum ist die Arbeit erwachsen, sondern von einem höheren Gesichtspunkte aus (vgl. das Vorwort zu Bd. I) hat sie Israel unternommen, und das kam ihr dauernd zugute. Denn dass sie doch weit mehr ist als eine blosse Bibliographie, hat man schon bei dem ersten Bande gesehen, wo Israel, besonders bei seiner erstmaligen Durchforschung der Zeitungen, Auszüge gegeben hat, die einem manches Nachschlagen an schwer zugänglichen Stellen ersparen. Und es zeigt sich auch im zweiten Bande, bei den vortrefflich angelegten Auszügen aus Pestalozzis Briefen, wird sich aber sicher am besten dartun, wenn uns Band III das in Aussicht gestellte ausführliche Namen- und Sachregister bringen wird. Die Anordnung des Briefbandes ist folgende: 1. Jugend- und Neuhofszeit. Stans. (1767—99). — 2. Burgdorf und Buchsee (1800—Juni 1805). — 3. Iferten I. Bis zum Tode der Frau Pestalozzi (Juli 1805—1815). — 4. Iferten II. Lebensabend (1816—27). Ein sehr freudig zu begrüssendes Verzeichnis der Empfänger der Briefe zeigt, wie ausserordentlich ausgedehnt Pestalozzis Korrespondenz war. Ein anderes Verzeichnis, das der Berichtigungen, beweist durch seine Magerkeit allein schon — was freilich aus jeder Zeile hervorgeht —, mit welcher peinlichen Sorgfalt die Arbeit geleistet

worden ist. Die weiterführenden und kommentierenden Anmerkungen zu den Briefen sind bei aller vorsichtigen Einschränkung eine wertvolle Beigabe. — „Die Begriffe Form und Zahl bei Pestalozzi im Zusammenhange mit seinen pädagogischen Ideen und in ihrer Beziehung zu Kant“ erörtert H. Meyer im Programm des Protestantischen Gymnasiums zu Strassburg (61 S. 8⁰). — Ein interessantes geschichtliches Kapitel „Die didaktischen Normalformen bei Pestalozzi, Herbart und seiner Schule [Stoy, Ziller, Rein, Dörpfeld] und Diesterweg“ enthält die 2. Auflage von E. von Sallwürks Aufsehen machendem Buche „Die didaktischen Normalformen“ (VI und 167 S. gr. 8⁰, Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg). Allerdings ist hier — genau entsprechend dem Zwecke der Schrift — der historische Bericht von der Kritik namentlich der Zillerschen Anschauungen überwuchert, doch vermittelt gerade die gerecht abwägende Beurteilung Sallwürks aufs beste das Verständnis des geschichtlichen Entwicklungsganges. Vor allem wird den einzelnen Herbartianern ihre genau begrenzte Stellung zu Herbart und unter einander angewiesen. Der Verfasser kommt zu dem Schlusse: „Der Ausschnitt aus der Geschichte der didaktischen Formgebung . . . . zeigt unwiderleglich, dass ein Bedürfnis nach allgemein giltigen didaktischen Methoden vorliegt, dass eine solche aber nur gegeben werden kann auf Grund einer Untersuchung der in der Wissenschaft vorliegenden Arten der Erkenntnis sowie der psychologischen Bedingungen, an welche die Aneignung derselben durch den Schüler gebunden ist“. Es versteht sich, dass Sallwürk selbst für sein Buch die Konsequenzen aus dieser Feststellung gezogen hat. — Siehe auch Rousseau. — „Die Stellung des **Philanthropinismus** in der Geschichte der Leibesübungen“ behandelt Moestue in „Körper und Geist“ XIII, 14. — **Philipp der Grossmütige,** s. Abschnitt I unter Hessen. — An einem Orte, wo man es nicht ohne weiteres erwarten sollte, in einem Programm des Gymnasiums zu Blankenburg am Harz von Karl Mollenhauer über den hannoverschen Staatsmann „August Wilhelm **Rehberg**“ (22 S. 4⁰), ist auf den Seiten 19—21 ein bei aller Kürze sehr gründlicher und interessanter Beitrag zur Geschichte der Pädagogik enthalten. Mollenhauer gebührt aufrichtige Anerkennung dafür, dass er uns auf diesen selbständig urteilenden, bisher nicht näher behandelten Pädagogen aufmerksam gemacht hat, der in der Zeit vollster Rousseau-Schwärmerei höchst besonnen über den Verfasser des „Emil“ dachte, und

dessen „Prüfung der Erziehungskunst" durchaus den Neudruck verdient, den uns Mollenhauer von ihr in Aussicht stellt. — **Rein,** s. Pestalozzi. — **Richter,** s. Jean Paul. — Einen humanistischen Pädagogen des 16. Jahrhunderts behandelt Joseph Overmann in seiner Erlanger Dissertation über „Joachim **Ringelberg**" (46 S. 8°). — In F. X. Kunz' „Bibliothek der katholischen Pädagogik" ist Bd. 15 erschienen: „Aegidius **Romanus**' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets pädagogische Schriften", übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen von Mich. Kaufmann, F. X. Kunz, Heinr. Al. Keiser und K. Al. Kopp (XIII u. 441 S. 8°, Freiburg in B., Herdersche Verlagshandlung, M. 5,00, geb. M. 6,80). Es ist sehr dankenswert, dass diese bedeutungsvollen, aber bis auf Gerson und allenfalls Sadolet wenig bekannten Pädagogen, vor allem der hochinteressante Dionys, hier so ausführlich behandelt werden. Das Ganze ist ein wertvoller, aus echt wissenschaftlichem Geiste erwachsener Band; nur da erleidet dieser Geist eine geringe Einbusse, wo die Darstellung bei aller Vorsicht doch etwas ins Legendäre übergreift. Die katholische Färbung darf man den katholischen Verfassern nicht verübeln, und ausdrücklich soll anerkannt sein, dass sie sich im allgemeinen gewissenhafter Objektivität befleissigt haben. Besonders eindringend und gründlich ist Gerson durch den verdienstvollen Herausgeber der ganzen Sammlung behandelt worden; es war keine leichte Aufgabe, Gersons Erziehungsgrundsätze in eine systematische Ordnung zu bringen, aber ihre Lösung muss als glücklich gelungen bezeichnet werden. Mit erfreulicher Sorgfalt sind auch die ausgedehnten bibliographischen Angaben zusammengestellt, namentlich bei Dionys. Für die Uebersetzungen sind die Bearbeiter mit Erfolg bemüht gewesen, Sinn und Geist der Originale zu wahren; wenn dabei Kopp in Sadolets Traktat eine — nicht immer leicht zu bewirkende — übersichtliche Gliederung gebracht hat, so ist das vom Standpunkte praktischer Brauchbarkeit nur zu loben. Das geschickt angelegte Register vereinigt Personen- und (sehr dankenswert) Sachregister. — **Rosenberg,** Albrecht von, s. Abschnitt I unter Baden. — Eine Studie zur vergleichenden Erziehungsgeschichte liefert Störlings Aufsatz „Die Anschauungen **Rousseaus** und Pestalozzis von der Stellung der Religion in der Erziehung" in der „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht" (Jahrg. 15, Heft 3). —

Siehe auch Jean Paul, Rehberg. — **Sadolet,** s. Romanus. — In „Die pädagogischen Klassiker", herausgegegen von E. Friedrich und Herm. Gehrig, fand als Bd. 15 Aufnahme: Jos. Niessen, „Johann Michael **Sailer**. Sein Leben und seine Schriften (IV u. 100 S. 8⁰, M. 1,25; Halle, Hermann Schroedel). — „Der Pädagog Bischof Joh. Mich. Sailer in seiner Beziehung zur modernen Pädagogik" ist der Gegenstand eines Vortrags von Johannes Baier (12 S. gr. 8⁰, M. 0,20; Würzburg, Göbel & Scherer). — Christian Gotthilf **Salzmanns** „Konrad Kiefer" hat P. Schütze neu mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben (143 S. gr. 8⁰, M. 1,25 — Heft 6 der „Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer", Breslau, Ferdinand Hirt). — Von Wimmers Ausgabe des Salzmannschen „Ameisenbüchleins" („Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von Bernh. Schulz, J. Gansen und A. Keller, Paderborn, Ferd. Schöningh) ist die fünfte Auflage erschienen. Ebenso ist der von der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig veranstaltete Neudruck des „Ameisenbüchleins" in 6. Auflage erschienen (75 S. gr. 8⁰; Jahreszahl: 1905; M. 0,80). — „Zur Erinnerung an den 60. Geburtstag Heinrich **Schaumbergers**" hat W. Burmester als Heft 82 der „Pädagogischen Abhandlungen" (Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung) ein gutgemeintes Schriftchen (18 S. 8⁰, M. 0,50) veröffentlicht. — „**Schellings** Vorlesungen über die Methode des akademischen Unterrichts" behandelt ein Aufsatz von W. Haus in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" (Jg. 55, Heft 4). — **Scholastik,** s. Melanchthon. — Wie „**Schopenhauer** über die humanistischen Studien" dachte, teilt ein Aufsatz von E. Stemplinger in den „Blättern für das Gymnasial-Schulwesen" (XL, 3) mit. — Siehe auch Spinoza. — Zur 100. Geburtstagsfeier Johann Gabriel **Seidls** hat Karl Fuchs eine ansprechende Monographie „Johann Gabriel Seidl" (XVII u. 155 S. 8⁰, mit Bildnis, M. 1,70) bei C. Fromme in Wien und Leipzig erscheinen lassen. Er behandelt in der liebevoll und mit patriotischer Wärme geschriebenen Schrift zwar vorwiegend den Dichter Seidl, wird aber auch dem Pädagogen, Sagenforscher, Archäologen und Numismatiker gerecht. Neue Forschungen zu bieten, lag nicht in seiner Absicht, aber das vorhandene Material hat er gewissenhaft gesammelt und geschickt zu einem abgerundeten Bilde verarbeitet. — Derselbe Verfasser hat auch der „Oesterreichisch-Ungarischen Revue" (Bd. 31, Heft 5) einen

kürzeren Artikel „Johann Gabriel Seidl" geliefert und einen Abschnitt des Erinnerungsheftes übernommen, das die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" (55, 6) ihrem Mitbegründer gewidmet hat. Der Inhalt dieses Heftes ist der folgende: K. Fuchs, „Zu J. G. Seidls Dichtungen, Briefen und Biographie"; A. Petak, „Ungedruckte Briefe und Gedichte J. G. Seidls"; A. Gubo, „J. G. Seidl als Historiker und Schulmann". Eine Ergänzung zu diesem Heft enthält Heft 8/9 in F. Lentners Abhandlung „Johann Gabriel Seidl und Johann Nepomuk Vogl." — Ein Gedenkblatt von Ed. Castle über „J. G. Seidl" enthält auch „Die Zeit", No. 506/7, und die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (XVIII, 9) brachte einen Aufsatz L. Langers „Zu J. G. Seidls 100. Geburtstag. Eine Würdigung des Lyrikers und Balladensängers". — In der „Zeitschrift für das Realschulwesen" (XXIX, 10) schildert M. Simböck „Herbert **Spencer** als Erzieher". Die in den „Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte" (herausgegeben von Ludwig Stein) als Band 38 erschienene Schrift „Willensunfreiheit und Erziehungsmöglichkeit" von Philipp Manoloff (II u. 74 S. gr. 8°, Bern, Scheitlin, Spring & Cie., M. 1,50) bezieht sich auf **Spinoza**, Leibniz und Schopenhauer. — **Stephani**, s. Zöllner. — „Theodor **Storm** als Erzieher" zu schildern, unternahm Hugo Gilbert in einem Schriftchen (48 S. gr. 8°, M. 0,80; Lübeck, Lübcke & Nöhring). — **Stoy**, s. Pestalozzi. — Eine kurze Biographie und Würdigung des 1889 verstorbenen Schulmannes Karl **Strackerjan** hat ein Anonymus (H. H.) für die Unterhaltungsbeilage No. 292 (13. Dezember) der „Täglichen Rundschau" geschrieben, im Anschluss an die Neuausgabe der besten literarischen Arbeiten Strackerjans, die dessen Tochter Else Wirminghaus besorgt und mit einem liebevoll gezeichneten Lebensbild begleitet hat (Oldenburg, Gerhardt Stalling, M. 5,00). — **Strümpell**, s. Herbart. — W. von der Fuhrs Ausgabe von „Franz Michael **Vierthalers** pädagogischen Hauptschriften" (Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften, herausgegeben von Gansen Keller und Schulz, Bd. XXIX; VIII u. 280 S. 8°, M. 2,00; Paderborn, Ferdinand Schöningh) ist eine solide und gründlich unterrichtende Arbeit, um so dankenswerter, als Vierthaler bis jetzt noch nicht die Stellung in der Geschichte der Pädagogik erhalten hat, die ihm gebührt. In der Einleitung behandelt Fuhr die Lebensschicksale und den Charakter Vierthalers, dessen pädagogisches Wirken, endlich dessen Verhältnis zur Pädagogik seiner Zeit. Reichlich

und umsichtig benutzt er dabei Anthallers Monographie über Vierthaler, ist aber in manchen Einzelheiten durch eigene Quellenforschung, vor allem durch aus- und ergibige Benutzung der Vorreden Vierthalers zu seinen Werken, darüber hinausgekommen. Ebenso überholt er Glöckls Neuausgabe von Vierthalers pädagogischen Schriften, besonders in bibliographischen Angaben. Die Auswahl selbst bietet die drei pädagogischen Hauptwerke Vierthalers, „Geist der Sokratik", „Elemente der Methodik und Pädagogik" und „Entwurf der Schulerziehungskunde": ihr Neudruck kommt um so erwünschter, als die Originalausgaben nur noch in ganz wenigen Exemplaren verstreut vorhanden sind. Dass der erste Teil des „Entwurfs", eine geschichtliche Einleitung, weggelassen wurde, ist vom Standpunkte des Historikers zu bedauern. Im übrigen aber kann man mit den Prinzipien, denen Fuhr bei dem Neudrucke folgte, wohl einverstanden sein. Die Anmerkungen des Herausgebers sind fleissig zusammengetragen und bei der Lektüre als unaufdringliche Hilfe recht nützlich; nur gegen den Vorwurf „oberflächlicher Auffassung der Kreuzzüge" (S. 272) muss man Vierthaler kraft unserer modernen Geschichtskenntnis entschieden in Schutz nehmen; hier färbt bei Fuhr der katholische Standpunkt doch etwas ab, der im übrigen von erfreulicher wissenschaftlicher Objektivität überwogen ist. — **Vogl**, Joh. Nep., s. Seidl. — Einen warm geschriebenen Nachruf auf den begeisterten Pädagogen Stephan **Waetzoldt** aus der Feder Otto Lyons enthält die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (XVIII, 6). Nachdrücklich weist dabei der Verfasser auf Waetzoldts fast gänzlich unbeachtet gebliebene Dichtungen hin. Wenn diese „nicht den Erfolg gefunden haben, den sie ihrer Kraft und Schönheit nach verdienen, so trägt daran lediglich das Verhältnis zwischen Schule und Presse die Schuld". Dieses Verhältnis wird von Lyon näher erörtert. — **Ziller**, s. Pestalozzi. — Als ein Verdienst darf es den Herausgebern von Schrödels „Pädagogischen Klassikern", E. Friedrich und Hermann Gehrig, angerechnet werden, dass sie Alfred Heubaum, den vorzüglichen Kenner der Geschichte der Pädagogik, gewonnen haben, ihren 14. Band, „Die Nationalerziehung in ihren Vertretern **Zöllner** und Stephani", zu bearbeiten (V, 122 S., M. 1,50; Halle, Hermann Schrödel).

III. Fächer.

Ein Aufsatz O. Wendlandts im März-Heft von „Nord und Süd“ behandelt „Die Geschichte der Einführung der **Arbeit** in den Unterricht“. — „Beiträge zur Geschichte des **biblischen Unterrichts**, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner“ bietet Hans Vollmer in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, Jg. 14, Heft 4. — Aus L. Viereck's vielgerühmtem, auf fleissigsten Literaturstudien, reichem statistischen Material und zahlreichen amtlichen Auslassungen fussendem Werk „Zwei Jahrhunderte **deutschen Unterrichts** in den Vereinigten Staaten“ (293 S. 8⁰, M. 5,00, geb. M. 6,00; Braunschweig, Friedrich Vieweg und Sohn) erfahren wir, dass die Geschichte des deutschen Unterrichts in Amerika ein Wachsen und Absterben (in den Volksschulen) und ein Neuwachsen (in den höheren Schulen) darstellt. Sie lässt sich zwanglos in drei Abschnitte einteilen: 1. Vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis 1825 (von den Kirchenschulen jener deutschen Kolonisten an gerechnet, die im 18. Jahrhundert wegen ihres Glaubens hauptsächlich nach Pennsylvanien, Nord-Karolina und Virginien auswanderten), 2. Von 1825 bis 1876 (der Aufschwung des Interesses an der deutschen Kultur in Amerika seit Alexander von Humboldt, Follen, Beck, Lieber), 3. Von 1876 (Gründung der John Hopkins-Universität in Baltimore) bis zur Gegenwart. Vorzüge des Werkes sind die Fülle des dargebotenen Stoffes und die flotte Schreibart; Nachteile der Mangel an genügend scharfer Kritik gegenüber den Quellen und eine gewisse Voreingenommenheit für den Amerikanismus. — Mitteilungen „Aus Lehrbüchern für den deutschen Unterricht aus dem 17. und 18. Jahrhundert“ macht R. Windel in Ilberg-Gerths „Neuen Jahrbüchern“, 7. Jg., 2. Abt., Bd. 14, Hft. 7. — In Christian Grubers Schrift „**Geographie** als Bildungsfach“ (XVI u. 156 S., M. 2,80, Leipzig, B. G. Teubner), die ja im wesentlichen praktisch-theoretische Zwecke verfolgt, ist der ganze zweite Teil einer sehr instruktiven Betrachtung über die geschichtliche Entwicklung des erdkundlichen Unterrichts und seinen Zusammenhang mit dem Ausbau der geographischen Wissenschaft gewidmet. Mittelalter, Humanismus, Comenius und das ausgehende 17. Jahrhundert, das 18. und das 19. Jahrhundert von Karl Ritter bis auf Friedrich Ratzel sind ziemlich eingehend behandelt, nament-

ich auch Diesterweg in seiner Bedeutung für den erdkundlichen Unterricht gewürdigt. — „Zur Geschichte des geographischen Schulbuches" lautet der Titel einer Würzburger Dissertation von M. Hasl (103 S. 8⁰). — In dem Aufsatz „Der **Geschichtsunterricht** vor 170 Jahren" gibt R. Trampler („Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" (Jg. 55, Heft 4) einen Ueberblick über die „Kürziste Universal-Historie, nach der Geographie auf der Land-Karte zu erlernen von der studierenden Jugend des Bischöfflichen Lycei zu Freising", ein Lehrbuch der Geschichte, das der Benediktiner Anselm Desing, von 1733—44 Professor der Geographie und Geschichte an der Universität Salzburg, seit 1744 Abt des Stiftes Ensdorf, 1735 im Umfang von 571 Seiten veröffentlicht hat. — Nur in entfernterem Zusammenhang mit der Geschichte der Pädagogik steht Ludwig Ungers Arbeit „Das Kinderbuch des Bartholomäus Metlinger 1457—1476" (45 S. gr. 8⁰, M. 2,00; Wien, Franz Deuticke), denn sie ist ein Beitrag zur Geschichte der **Kinderheilkunde** im Mittelalter. — „Die **Musik** als Unterrichtsgegenstand in den evangelischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts" behandelt Friedrich Sannemann in Heft 4 der „Musikwissenschaftlichen Studien" (M. 6,00, Berlin, E. Ebering). — „Der musikalische Unterricht an den Gymnasien einst und jetzt" ist Gegenstand eines Aufsatzes von K. Schmidt im „Gymnasium" (XXII, 21). — Eine „Geschichte des **naturwissenschaftlichen Unterrichts** an den höheren Schulen Deutschlands" von J. Norrenberg bietet das 6. Heft des 1. Bandes der von Otto Schmeil und W. B. Schmidt herausgegebenen „Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen" (VI und 76 S. 8⁰; Leipzig und Berlin, B. G. Teubner). Eine zusammenhängende Geschichte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen fehlte bisher; diese Lücke zu ergänzen, war die Aufgabe der Schrift, und sie ist bei aller gebotenen Einschränkung des Themas (hinsichtlich der Behandlung der Lehrbücher, der Abhängigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts von dem Stande der wissenschaftlichen Forschung u. s. f.) sachlich aufs zuverlässigste und in fliessend lesbarer Darstellung gelöst worden. Norrenberg, der selbstverständlich die einschlägigen Arbeiten von Schwalbe, Erdmann, E. Schmidt, Schmeil, Helm u. s. w. gewissenhaft benutzt und selbst schon 1902 auf demselben Gebiete zu Lexis' „Reform des höheren Schulwesens in Preussen" einen Abschnitt beigesteuert hat,

beginnt mit der Zeit Alkuins und endet mit den neuen preussischen Lehrplänen von 1901: die geschichtliche Entwicklungsreihe ist lückenlos geschlossen. Alles ist dabei in anregender Weise unter den leitenden Gedanken gestellt, die Einzelerscheinungen stets im Rahmen der ganzen Zeit zu betrachten. Diesem methodisch richtigen Verfahren ist es z. B. zu danken, dass sich Norrenberg auf dem heissen Boden des Mittelalters mit Geschick, Vorsicht und Takt bewegt; besonnen warnt er gelegentlich vor absprechendem Hohn oder ungerechter Unterschätzung, aber andererseits weiss er selbst die Würdigung einer Lichtgestalt wie Hrabanus Maurus auf das richtige Mass zurückzuführen. Der Verfasser hält den Blick immer auf die Zukunft des naturwissenschaftlichen Unterrichts gerichtet, aber er vertritt den vernünftigen Gedanken, dass es zur Weiterführung der bewährten Tradition der beständigen Fühlung mit der Vergangenheit, also der Kenntnis des Entwicklungsganges bedarf, den der naturwissenschaftliche Unterricht auf deutschem Boden genommen hat. Daraus ist sein Buch erwachsen, und das mag im Lehrer der Naturwissenschaften etwas wecken, was auch ihm sehr not tut: das Bewusstsein, dass seine Wissenschaft nicht nur zum guten Teil Geschichte i s t, sondern dass sie auch eine Geschichte h a t, die er nicht missachten und umgehen darf, wenn er ganz begreifen will, was er weiss und lehrt. — „Der **neusprachliche Unterricht** im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit“ lautet das Thema, das sich Alwin Lehmann für ein Programm (39 S. 4⁰) der Annenschule in Dresden gestellt hat. — Auch Johannes Gerickes Programm „Zehn Jahre **Schülerrudern**“ (17 S. 4⁰, M. 1,00; Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung) ist als historischer Rückblick hier zu erwähnen. — Einen Beitrag zur Geschichte des **Turnens** enthält Eggers Aufsatz „Begriff der Gymnastik bei den alten Philosophen und Medizinern“ in der Zeitschrift „Körper und Geist“, 13. Jg., No. 5. — Einen „Abriss der Entwicklungsgeschichte des Mädchenturnens in Deutschland, mit besonderer Berücksichtigung des Königreichs Sachsen“ entwirft M. Fickenwirth in der „Monatsschrift für das Turnwesen“, 23. Jg., Heft 4. — Von Ed. Angersteins „Geschichte der Leibesübungen in den Grundzügen“ hat Oberlehrer Dr. Kurth die dritte, teilweise umgearbeitete und verbesserte Auflage besorgt (IV, 211 S. mit 43 Abbildungen, 8⁰; M. 2,50; Jahreszahl 1905; Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn). — Siehe auch in Abschnitt II unter Philanthropinismus.

Weitere Mitteilung über den „klugen Hans".

Von

Albert Moll.

Nach einem Vortrag, gehalten in der Sitzung der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin vom 5. Januar 1905.

Wenn in einer Klinik ein Patient vorgestellt worden ist, der Vortragende das Leiden, die Prognose, die Therapie auseinandergesetzt hat und wenn dann die Krankheit abgelaufen ist, sei es, dass sie zur Heilung geführt wurde, sei es, dass sie tötlich endete, so wird oft eine Epikrise gegeben, d. h. es findet eine endgiltige wissenschaftliche Beurteilung des Falles nach verschiedenen Richtungen statt. Ganz besonders pflegt dies der Fall zu sein, wenn die Krankheit tötlich geendet und eine Autopsie stattgefunden hat. Man teilt dann den Obduktionsbefund mit und sucht festzustellen, was man beim Lebenden übersehen hat, und was andererseits durch die Obduktion bestätigt wurde. So bitte ich meine heutigen Mitteilungen gewissermassen als eine Epikrise zu dem zu betrachten, was ich hier am 20. Oktober sagte, als der „kluge Hans" viele Köpfe verdrehte, noch lustig seine Dezimalbrüche ausrechnete, Zahlen ins Quadrat erhob, Intervalle, Akkorde und Melodien bestimmte, Spielkarten und Münzen nannte, kurz und gut die Früchte des Volksschulunterrichts, den er genossen hatte, den Anwesenden zeigte. Ich war damals angefragt worden, ob nicht über den „klugen Hans" in dieser Gesellschaft ein Vortrag gehalten werden würde. Ich setzte Ihnen die Gründe auseinander, die mich von diesem Schritt abhielten. Ich führte aus, dass es sich für die Psychologie des Pferdes wesentlich nur um ein Problem handelte, nämlich darum, ob das Pferd selbständig rechnet und denkt, oder ob es Zeichen erhält. Der grösste Teil der Antworten wurde von dem Pferde

durch Klopfen mit dem rechten Fuss angegeben, wobei eventuell nur ein Zeichen für den Beginn des Klopfens und eines für das Aufhören nötig war. Ich nahm damals an, dass solche Zeichen gegeben würden. Ich führte auch aus, dass es für die Psychologie des Pferdes gänzlich gleichgiltig sei, ob diese Zeichen absichtlich oder unabsichtlich gegeben werden.

In meiner Auffassung konnte mich auch der Umstand nicht irre machen, dass ein Kommissionsgutachten vom 12. September v. J., das Herr Professor Stumpf nicht nur unterschrieben, sondern auch mit redigiert hatte, gegen diese Erklärung sprach. Es war ja sehr verdienstlich von Herrn Professor Stumpf, dass er überhaupt den Mut hatte, an eine Materie heranzutreten, die etwas in das Lächerliche hinüberzuspielen schien, und damit einen gewissen Forschermut zeigte, den ja nur noch wenige Gelehrte damals bewiesen. Es muss dies umsomehr anerkannt werden, als keineswegs jeder Zunftgelehrte so unerschrocken ist. Ich hebe dies hier öffentlich hervor, genau wie ich es Herrn Professor Stumpf gegenüber persönlich getan habe. Umsomehr halte ich mich aber auch für verpflichtet, einige Widersprüche, die ihm in der Frage des „klugen Hans“ begegnet sind, festzustellen, und zwar nach dem alten Grundsatz: amicus Plato, sed magis amica veritas.

Wenn wir jetzt die letzte Veröffentlichung des Herrn Professor Stumpf betrachten, so ist darin die Diagnose von den Zeichen bestätigt, die ich damals stellte und für die ich im übrigen keine Priorität beanspruche. Allerdings scheint es, dass die Art der Zeichen bisher noch nicht mit Sicherheit festgestellt war. Ein mir bekannter Herr, der auf dem Gebiete der Pferdedressur grosse Erfahrungen hat, der aber auch nur einmal Gelegenheit hatte, die Vorführungen zu sehen, bemerkte, dass eine ganz leichte, aufrichtende Körperbewegung seitens des Herrn von Osten jedesmal stattfand, wenn das Pferd zu klopfen aufhören sollte. Ein anderer Teilnehmer meint, dass beim Beginn des Klopfens ein Senken des Kopfes notwendig sei, oder dass das Zurücktreten des Herrn von Osten das Signal sei. Nach der letzten Veröffentlichung des Herrn Professor Stumpf darf man aber annehmen, dass es Herrn Pfungst gelungen ist, alle Zeichen des Herrn von Osten genau festzustellen. Wenn ich es auch vom wissenschaftlichen Standpunkt nicht für bedeutsam halte, dass man die Art der Bewegung feststellt, die als Zeichen dient,

so ist doch diese Feststellung für das grosse Publikum wichtig, besonders da sie wohl mit dazu beitragen dürfte, das Märchen vom „klugen Hans" zum Schweigen zu bringen.

Zwei „Kommissionen" haben an dem Pferde gearbeitet, an beiden hat Herr Professor Stumpf teilgenommen. Die erste Kommission gab ihr Gutachten am 12. September 1904 ab, das Resultat der zweiten veröffentlichte Herr Professor Stumpf am 9. Dezember 1904. Die zweite Kommission, die aus Herrn Professor Stumpf, Herrn Dr. von Hornbostel und Herrn cand. med. et phil. Pfungst bestand, nennt Stumpf im Gegensatz zur ersten eine rein wissenschaftliche Instanz. Herr Professor Stumpf behauptet in seinem Gutachten vom 9. Dezember, die Kommission vom September habe sich auf die Trickfrage beschränkt, worunter er nach der Definition vom 12. September absichtliche Beeinflussungen versteht. Diese Behauptung des Herrn Professor Stumpf scheint mir unzutreffend zu sein. Die Kommission vom September hat sich nicht auf die absichtlichen Zeichen beschränkt. Der historischen Wahrheit wegen, ganz besonders aber auch, um für die Zukunft eine Lehre zu gewinnen, muss ich dies richtig stellen.

In dem sehr kurzen Gutachten vom 12. September 1904 sind sogar die unabsichtlichen Zeichen mindestens so ausführlich erörtert, wie die absichtlichen, d. h. die Tricks. Dass sich jedenfalls die Kommission nicht auf die absichtlichen Tricks beschränkte, geht aus folgenden Sätzen hervor: . . . „Eine Versuchsreihe wurde, um auch unwillkürliche Bewegungen der Anwesenden auszuschliessen, nur in Gegenwart des Herrn Kommissionsrats Busch ausgeführt. . . . Eine andere Versuchsreihe wurde in der Art angestellt, dass die Antworten auf die von Herrn von Osten dem Pferde vorgelegten Fragen dem Fragenden selbst nicht bekannt sein konnten. Die Mehrzahl der Unterzeichneten kennt ausserdem durch frühere Beobachtungen zahlreiche Einzelfälle, in denen bei augenblicklicher Abwesenheit des Herrn von Osten und des Herrn Schillings andere Personen richtige Antworten erhielten. Auch unter diesen Fällen waren solche, bei denen sich der Fragende selbst in Unkenntnis oder im Irrtum hinsichtlich der Lösung befand . . . . Durch die Gesamtheit dieser Beobachtungen wird nach der Meinung der Unterzeichneten sogar auch das Vorhandensein unabsichtlicher Zeichen von der gegenwärtig bekannten Art ausge-

schlossen“ . . . Die Kommission oder vielmehr viele Kommissionsmitglieder mögen in der Meinung zusammengetreten sein, dass sie nur Tricks untersuchen sollten, es hat aber zweifellos die Kommission die Frage der unabsichtlichen Zeichen eingehend geprüft, die Ihnen vorgelesenen Sätze beweisen dies unzweideutig, ganz abgesehen davon, dass der ganze Tenor des damaligen Gutachtens gar keinen Zweifel darüber liess, dass man unwillkürliche Zeichen glaubte ausgeschlossen zu haben. Die jetzige Behauptung des Herrn Professor Stumpf, die damalige Kommission hätte sich auf die Trickfrage beschränkt, ist damit widerlegt.

Abgesehen davon hat Herr Zirkusdirektor Busch, der der betreffenden Kommission angehörte, in einem Interview, das in der Vossischen Zeitung veröffentlicht wurde, erklärt, er sei damals aufgefordert worden, zu untersuchen, ob beabsichtigte oder unbeabsichtigte Hilfen im Spiel waren, und er hat dann später in einem Brief, dessen hierauf bezüglicher Passus im „Artist“ veröffentlicht wurde, gesagt, er sei alles in allem nur ersucht worden, festzustellen, ob sichtbare Hilfen oder Zeichen im Spiel waren, — da ist nicht davon die Rede, dass er nur auf absichtliche Zeichen fahnden sollte. Herr Zirkusdirektor Busch schreibt also der Kommission eine ganz andere Aufgabe zu, als Herr Professor Stumpf es heute tut.

Ja ich habe Grund zu der Behauptung, dass eine Berücksichtigung der unabsichtlichen Zeichen in dem Gutachten der ersten Kommission gerade auf Veranlassung des Herrn Professor Stumpf stattfand. Herr Professor Stumpf hat in einem Antikel, der am 3. September im „Tag“ erschien, also kurz bevor die Kommission zusammentrat, folgendes erklärt: „Eine Kommission muss gebildet werden und man sollte denken, dass in Berlin auch zur Ferienzeit 6—8 Männer von wissenschaftlichem Ruf, von Tatsachenkenntnis und Uebung in experimentellen Untersuchungen sich finden würden, um die Sache zum Schluss zu bringen. Den Gelehrten müssen sich aber Pferdekenner oder solche, die beides zugleich sind, beigesellen. Die erste Aufgabe der Kommission wäre, über das Vorhandensein von Hilfen im gewöhnlichen Sinne des Wortes, auch von unwillkürlichen Zeichen zu urteilen. Sie dürfte sich verhältnismässig rasch lösen lassen. Das Ergebnis muss mit allen Unterschriften der Kommissionsmitglieder publiziert werden. Ist es negativ, alle Hilfen im gewöhnlichen Sinn ausschliessend, dann beginnt

die Untersuchung des wirklichen Sachverhaltes, und sie kann unter Umständen lange dauern." Hier hat also in der allerbestimmtesten Weise unmittelbar bevor die Kommission im Sinne seines Vorschlages zusammentrat, Herr Professor Stumpf selbst die willkürlichen und die unwillkürlichen Zeichen als die erste Aufgabe der Kommission bezeichnet.

Ich gehe aber weiter: die damalige Kommission hat sich nicht nur mit unabsichtlichen Zeichen beschäftigt, sondern sie behauptet, das Vorhandensein unabsichtlicher Zeichen bekannter Art ausgeschlossen zu haben. Da nun aber jetzt festgestellt ist, dass Bewegungen als optische Zeichen für das Pferd dienten, so ist damit bewiesen, dass die Zeichen, die das Pferd erhielt, Zeichen bekannter Art waren, d. h. dass die Versuche der damaligen Kommission nicht unter solchen Bedingungen stattfanden, wie sie hätten stattfinden müssen. Dies kann nur darauf zurückgeführt werden, dass derjenige, der die Versuchsanordnungen traf, die minimalen, unbewussten, unwillkürlichen Bewegungen nicht hinreichend berücksichtigte.

Bekanntlich beruht das sogenannte Gedankenlesen auf unwillkürlichen und unbewussten Bewegungen, die der „Gedankenleser", der die andere Person oft anfasst, wahrnimmt. Es ist deshalb das Gedankenlesen von Beard als Muskellesen bezeichnet worden. Die unmittelbare Berührung der Person, deren Gedanken gelesen werden sollen, durch den Gedankenleser ist aber nicht notwendig, d. h. die Bewegungen, die als Zeichen dienen, werden dem Gedankenleser nicht immer durch seinen Tastsinn vermittelt. Es ist längst bekannt, dass es auch ein scheinbares Gedankenlesen ohne Berührung gibt. Dies scheint Herrn Prof. Stumpf entgangen zu sein. Dafür spricht gerade sein Aufsatz im „Tag", indem er an das Gedankenlesen erinnert, wobei er folgendes sagt: „Aus den Produktionen der „Gedankenleser" weiss man wohl, wie leise und geringfügig, dem Handelnden selbst unbewusst, die Bewegungen vor sich gehen können, die einem feinfühligen Reagenten als Zeichen dienen. Aber hier*) ist ein Anfassen nicht nötig. Es müsste sich um sichtbare oder hörbare Kundgebungen des Fragestellers handeln. Der Beweis hierfür steht noch aus." Herr Professor Stumpf bringt also die Versuche mit und solche ohne Berührung in einen Gegensatz.

---

*) Bezieht sich offenbar auf den „klugen Hans".

Es ist längst festgestellt, dass die Zeichen ebenso durch das Gesicht und Gehör wahrgenommen werden können, wie durch den Tastsinn. Zahllos sind die kritischen Arbeiten über den Tierischen Magnetismus, die Telepathie, das Hellsehen u. s. w., in denen solche unbewusste, unwillkürliche Bewegungen, die oftmals mit dem Ohr, in anderen Fällen mit dem Auge wahrgenommen werden — gerade der Tastsinn spielt dabei häufig keine Rolle — als eine Hauptfehlerquelle erörtert werden. Ich erwähne nur die Arbeiten von Morin, Figuier, Ochorowicz, Wernicke, Parish, Lehmann, Hansen, die Schriften der Society for Psychical Research. Auch existieren viele Arbeiten, die sich nicht speziell mit dem Okkultismus beschäftigen, die aber gerade die unbewussten und unabsichtlichen aber sichtbaren Bewegungen als Folge seelischer Vorgänge erörtern. Unbekannt ist es doch auch nicht, dass solche unabsichtliche Bewegungen als Zeichen beim Gedankenlesen ohne Berührung erörtert wurden. Ich erwähne nur die Arbeiten von Richet, Tarchanoff, von Guicciardi und Ferrari, das ausführliche Referat in dem Buche von Gley und manche andere Veröffentlichung. Das Gedankenlesen ohne Berührung war ja längst bekannt. Auch in Berlin ist vor einigen Jahren ein Gedankenleser aufgetreten, der das Gedankenlesen Cumberlands so verfeinert hatte, dass er es ohne Berührung ausführte. Und gerade an diesem Herrn, der seine Fähigkeit auf eine okkulte Kraft zurückführte, habe ich damals eine Reihe kritischer Versuche gemacht, die mir bewiesen, wie bald das Gehör, bald der Gesichtssinn, bald auch das Wärmegefühl ohne direkte Berührung der Haut den anscheinenden Gedankenleser leitete. Ich habe die Versuche damals nicht veröffentlicht, weil sie garnichts neues boten und diese Fehlerquelle ja bereits bekannt war. Und hier liegt der folgenschwere Irrtum, den die erste Kommission unter Herrn Professor Stumpfs Führung beging. Man berücksichtigte nicht, dass es ein „Gedankenlesen“ ohne Anfassen gibt, das durch das Auge, durch das Ohr, ja durch den Hautsinn ohne direkte Berührung vermittelt wird.

So ist es zu erklären, dass in dem ersten Gutachten gesagt wird, Fragen, die Herr von Osten dem Pferde vorlegte, seien richtig beantwortet worden, obwohl die Antwort Herrn von Osten nicht bekannt sein konnte. Meine Herren, es genügte nicht, dass die Antwort Herrn von Osten nicht bekannt sein konnte; es

mussten Fragen richtig beantwortet werden, deren Lösung keinem einzigen der Anwesenden bekannt war.

In meinem Buche „Der Rapport in der Hypnose, Untersuchungen über den Tierischen Magnetismus“ habe ich gezeigt, welche Vorsichtsmassregeln anzuwenden sind. Der Leiter der Septemberkommission hätte nur die Haarversuche — eine Frau behauptete, aus den Haaren hellseherische Diagnosen stellen zu können — durchzulesen brauchen, dann hätte er gesehen, dass die erste Bedingung die ist, dass keiner der Anwesenden die Lösung kannte. Ich selbst, der ich weiss, wie leicht man unbewusst und unwillkürlich Zeichen gibt, habe bei solchen Versuchen stets darauf geachtet, dass auch ich selbst die richtige Antwort nicht kannte. In meinem Buche „Der Hypnotismus“ habe ich bei den Experimenten über die Fernwirkung der Medikamente erwähnt, es sei nach Bernheim die erste Bedingung die, dass keiner anwesend ist, der von dem Inhalt des Fläschchens Kenntnis hat. Und deswegen habe ich, wie ich am 20. Oktober v. J. hier hervorhob, bereits im Juni 1903 einige Versuche bei Herrn von Osten so angestellt, dass niemand anwesend war, der die Lösung kannte, d. h. auch ich nicht. Deswegen habe ich auch am 20. Oktober v. J. gesagt, es sei nicht notwendig für den Mann der Wissenschaft, dass er die Zeichen, die Herr von Osten gibt, sieht; der Mann der Wissenschaft müsse aber die Versuche unter Bedingungen anstellen, die die Mitwirkung von Zeichen ausschlössen.

Wundern Sie sich nicht etwa, meine Herren, dass ich gerade diesen Punkt so ausführlich besprochen habe, die Frage der Zeichen — ob absichtlich oder unabsichtlich war zur Beurteilung der Psyche des „klugen Hans“ gleichgiltig — war der ganze Kernpunkt dieser Angelegenheit. Diesen hatte die erste Kommission zu untersuchen, wie sie es auch getan hat, und wie Herr Professor Stumpf noch am 3. September 1904 im „Tag“ selbst gefordert hatte. Die zweite Instanz sollte ja überhaupt nur zusammentreten, wenn Zeichen ausgeschlossen wären. Die erste Kommission hat sich eben geirrt. Ich habe es als meine unabweisliche wissenschaftliche Pflicht betrachtet, nicht nur die Tatsache des Irrtums festzustellen, sondern auch zu untersuchen, worin der Fehler bestand. Ich habe es deshalb getan, weil meines Wissens bisher noch nirgends auf den ungeheuren Widerspruch zwischen dem Gutachten der Septemberkommission

und Professor Stumpfs jetziger Erklärung hingewiesen wurde und er selbst den Irrtum der Kommission mit Stillschweigen übergeht. Nur wenn wir die Fehlerquelle erkennen, können wir aber lernen, wie in Zukunft Fehler zu vermeiden sind. Wir dürfen, wie ich Ihnen bereits am 20. Oktober v. J. sagte, auf Beweise nicht verzichten, weil zuweilen Autoritäten unbewiesene Behauptungen aufstellen.

Ich möchte bei dieser Gelegenheit auch noch auf einen anderen Punkt in dem letzten Gutachten vom 9. Dezember hinweisen. Herr Professor Stumpf sagt, die erste Kommission hätte mit keinem Wort die intellektuelle Fähigkeit des Pferdes behauptet. Es ist richtig, das Wort „intellektuelle Fähigkeit" findet sich nicht in dem Gutachten vom September. Da aber absichtliche und unabsichtliche Zeichen der bekannten Art*) ausgeschlossen waren, gab es nur zwei Möglichkeiten, wie die richtigen Antworten des „klugen Hans" erklärbar waren: erstens Zeichen unbekannter Art, und solche würden in das Gebiet der Telepathie, d. h. der sogenannten übersinnlichen Gedankenübertragung gehören, oder selbständiges Denken des Tieres. Wenn also Herr Professor Stumpf nicht an übersinnliche Gedankenübertragung glaubt, so liess das damalige Gutachten nur noch die eigene Denkfähigkeit des Pferdes zu. Es dürfte vielleicht dabei interessieren, dass in dem damaligen Gutachten sogar der Methode gedacht ist, die beim „klugen Hans" angewendet und die dem Volksschulunterricht nachgebildet war. Es dürfte immerhin dieser Punkt des Gutachtens heute eine ganz interessante Reminiscenz sein.

Nach dieser Abschweifung komme ich jetzt wieder auf die Frage der Zeichen, die dem „klugen Hans" gegeben werden, zurück. Herr Prof. Stumpf sagt in seinem Gutachten vom 9. Dezember mit Beziehung auf den „klugen Hans", die Hilfen brauchen ihm nicht absichtlich gegeben zu werden, und hierin bestehe das Eigentümliche und Interessante dieses Falles. Eigentümlich und interessant soll es sein, dass dem „klugen Hans" die Hilfen nicht absichtlich gegeben zu werden brauchen. Betrachten wir

*) Man beobachte wohl: Es hiess nicht etwa in dem Gutachten, gegenwärtig bekannte Zeichen seien ausgeschlossen gewesen; dies wäre ja auch nicht richtig gewesen. Aber die Kommissionsmitglieder gingen noch erheblich weiter, indem sie sogar erklärten, „Zeichen der gegenwärtig bekannten Art seien ausgeschlossen gewesen". Dass dieser Ausdruck viel, viel mehr umfasst, als die Worte „bekannte Zeichen", sei noch kurz erwähnt.

diesen Satz genauer. Die Hilfe besteht in einer Bewegung. Welchen Unterschied soll es denn für das Pferd machen, ob die Bewegung absichtlich oder unabsichtlich stattfindet? Wer je auf einem Pferd gesessen hat, weiss, dass, wenn er das Pferd unabsichtlich mit den Sporen in die Weichen stösst, es ebenso nach vorwärts geht, wie wenn er es absichtlich tut; dass, wenn er es unabsichtlich am Zügel reisst, es ebenso reagiert, wie wenn dies absichtlich geschieht. Dasselbe gilt natürlich für optische Hilfen. Wenn ein Dresseur eine Bewegung aus Versehen, d. h. unabsichtlich macht und das Pferd auf diese Bewegung als Hilfe für irgend eine Tätigkeit eingearbeitet ist, so reagiert es ebenso, wie wenn die Bewegung absichtlich gemacht würde. Ich erkläre jener Behauptung gegenüber, dass der Fall gerade dann eigentümlich wäre, wenn das Pferd nur auf absichtliche Zeichen reagieren würde; denn dann wäre es ein wahrer Gedankenleser.

Eigentümlich und interessant vom Standpunkt des Unabsichtlichen und Absichtlichen aus könnte der Fall höchstens dann sein, wenn man nicht das Pferd als Untersuchungsobjekt nimmt, sondern diejenigen, die mit ihm arbeiten. Es ist aber meines Wissens zu diesem Zwecke keine der Kommissionen zusammengetreten. Aber ich will auch hier schon bemerken, dass unabsichtliche Hilfen tatsächlich vorkommen. Der Reiter gibt zuerst seine Hilfen mit Bewusstsein und absichtlich, später genügt oft der blosse Gedanke, um sie ihn, wenigstens ohne bewusste Absicht, erteilen zu lassen. Der Gedanke des Reiters, jetzt eine Volte reiten zu wollen, lässt ihn die Gewichtsverschiebung und die sonstigen Hilfen automatisch richtig anwenden, so dass das Pferd entsprechend der Hilfe reagiert. Desgleichen wird der, der ein Freiheitspferd vorführt, oft genug mehr oder weniger automatisch die Hilfen geben, die anfangs mit bewusster Absicht erteilt wurden. Ebenso kommen auch unabsichtliche Hilfen sehr häufig bei dem vor, der aus Versehen eine Hilfe falsch gibt. Man nehme als Beispiel den einfachen Fall, wo man versucht, ein Pferd auf sich zukommen zu lassen. Man nähert es sich allmählich so, dass man nach und nach die Longe verkürzt, dabei selbst leicht zurücktritt, aber so, dass das Pferd etwas schneller vortritt, d. h. immer näher kommt. Eine minimale Bewegung des Oberkörpers nach vorn, wie sie ein ungeschickter Dresseur ausführt, wird gewöhnlich schon genügen, dass das Pferd sofort zurückläuft, weil auf dieses Zeichen sonst das Zurück-

gehen erfolgt. Also nicht einmal die Behauptung, dass es sonst keine unabsichtlichen Zeichen für das Pferd gäbe, wäre richtig, ganz abgesehen davon, dass jener Passus des Gutachtens: „Die Hilten brauchen aber — und hierin besteht das Eigentümliche und Interessante dieses Falles — nicht absichtlich gegeben zu werden“ sich doch auf das Pferd, nicht auf den Dresseur bezieht. Interessant könnte vom Standpunkt der Psychologie aus die Frage dann werden, wenn neue Gesetze für solche unbewusste, unwillkürliche Bewegungen gefunden werden. Die Tatsache aber, dass derjenige, der an einen Gegenstand, eine Zahl, eine Bewegung denkt, konforme Bewegungen ausführt, und zwar unbewusst und unwillkürlich, Bewegungen, die man teils fühlt, wie Cumberland, teils, wie ich bereits ausgeführt habe, sieht, ist ja längst bekannt. Und dass auf eine solche unwillkürliche und unbewusste Bewegung das Pferd ebenso reagiert, wie wenn sie willkürlich und bewusst ausgeführt würde, wer wollte darin ernstlich etwas Neues oder auch nur Interessantes und Eigentümliches sehen? Ob für die Psychologie sonst etwas aus den Beobachtungen am „klugen Hans“ erschlossen wird, das werden wir sehen, wenn die in Aussicht gestellte ausführliche Publikation erschienen sein wird.

Wenn der Fall des „klugen Hans“ durchaus durch eine Eigenart ausgezeichnet werden soll, so kann diese nur darin liegen, dass er auf so feine Zeichen reagiert, die auch Fachleuten entgangen sind. Indessen würde ich den Umstand, dass sie einigen Fachleuten entgangen sind, noch nicht für hinreichend betrachten, anzunehmen, dass sie den Fachleuten entgangen wären. Ob sie Herrn James Fillis, Herrn Albert Schumann, Herrn Wulff bei häufigerem Zusehen entgangen wären, ist doch sehr zweifelhaft. Ich erinnere daran, dass viele Taschenspieler behaupten, dieses oder jenes spiritistische Phänomen sei durch Taschenspielerei nicht erklärbar, und doch haben Fachmänner‘ die höher standen, das Phänomen sofort nachgemacht. Es ist deswegen zunächst auch eine müssige Frage, darüber zu streiten, ob der Fall durch die Feinheit der Hilfen einzig in der Welt dasteht. Jedenfalls wird mir von Fachmännern bezeugt, und es finden sich auch gelegentlich in der Literatur darüber Andeutungen, dass die Hilfen bei manchen Pferden in der Tat derartig minimal sind, dass sie anderen entgehen. Herr Fillis, an den ich mich übrigens in dieser Sache brieflich wendete, schreibt

mir darüber, er halte es für undenkbar, ein Pferd auf Zeichen reagieren zu lassen, die Fachmännern entgehen, wenn man sie nur nahe genug heranlässt.

Herr Professor Stumpf wirft die Frage auf, ob denn Herr von Osten von vornherein das Pferd auf diese Zeichen dressiert habe, und zwar wirft er deshalb die Frage auf, weil man die Zeichen, auf die es reagiert, nachweislich auch absichtlich geben könne. Herr Professor Stumpf neigt zu einer verneinenden Antwort. Im Gegensatz dazu behaupte ich, dass Herr von Osten von vornherein das Pferd auf diese Zeichen dressiert hat, es könnte sich höchstens um die Frage handeln, ob die Dressur absichtlich oder unabsichtlich war. Es gibt auch eine unabsichtliche Dressur, und damit nicht etwa nachträglich behauptet werde, dass es eine unabsichtliche Dressur nicht gäbe, erwähne ich, dass wir gerade in der Wissenschaft, beispielsweise bei der Lehre von dem Hypnotismus, von einer unabsichtlichen Dressur sprechen. Wer sich mit diesem Gebiete beschäftigt hat, weiss, dass viele Charcot vorwerfen, er habe seine Versuchspersonen dressiert, und er habe dadurch seine berühmten drei Stadien bei ihnen gefunden. Niemand hat aber deshalb auch nur je dem Gedanken Raum gegeben, dass Charcot diese Dressur absichtlich gemacht hätte; im Gegenteil, wir sind längst zu der Ueberzeugung gekommen, dass sich Charcot hierbei in einer Selbsttäuschung befand und die Zeichen, durch die er seine Versuchspersonen dressierte, unabsichtlich gab. Es gibt also eine unabsichtliche Dressur*)

Wie denkt man sich denn eigentlich, dass der „kluge Hans“ gelernt hat, auf bestimmte Zeichen zu reagieren? Herr von Osten soll das Pferd nach Art des Volksschulunterrichts erzogen haben, so hiess es zuerst. Herr Professor Stumpf gibt

*) Nachträgliche Anmerkung: Ich habe oben deutlich gezeigt, dass man nach dem Wortbrauche in der Wissenschaft von einer absichtlichen Dressur sprechen kann. Würde aber etwa jemand behaupten, dass dies der sonst vielfach gebräuchlichen Anwendung des Wortes Dressur widerspräche, so ist hierauf kein grosses Gewicht zu legen; denn zu beurteilen war das Pferd, und für das Pferd ist es absolut gleichgiltig, ob Herr von Osten es absichtlich oder unabsichtlich an Zeichen gewöhnt hat: die Einflüsse, die auf das Pferd einwirkten, wären nicht andere, sondern genau dieselben wie bei der absichtlichen Dressur. Das ganze Problem, das untersucht werden sollte, würde aber nur verdunkelt werden, wenn man nun plötzlich die Psyche des Herrn von Osten in den Mittelpunkt stellt.

jetzt zu, dass Herr von Osten, wenn das Pferd mit dem Treten aufhören sollte, stets eine Bewegung gemacht habe, die das Pferd als Schlusszeichen zu betrachten lernte. Um die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken, wurde es mit Leckerbissen belohnt, andernfalls durch Entziehung derselben bestraft. Wenn nun ein Pferd durch Strafe und Belohnung zu einer bestimmten Bewegung auf ein bestimmtes Zeichen gebracht wird, so nennt man dies im allgemeinen Dressur, und zwar im Gegensatz zur Belehrung. Für die Beurteilung des Pferdes ist es, wie schon mehrfach erwähnt, gleichgiltig, ob die Zeichen absichtlich oder unabsichtlich gemacht werden, ebenso wie die Versuchspersonen Charcots dressiert waren, wenn er die entsprechenden Dressurzeichen auch unabsichtlich gab. Wenn Herr von Osten 2 mal 2 sind 4 sagt, und das Pferd viermal hierbei klopft, so klopft es nicht viermal, weil es gelernt hat, dass zweimal zwei vier ist, sondern weil es ein Zeichen für den Beginn des Klopfens und ein anderes beim vierten Mal als Schlusszeichen erhält.

Die Belehrung, die Herr von Osten dem Pferde erteilte, die Worte, zweimal zwei sind vier u. s. w., die haben sich als überflüssig herausgestellt, wie auch Herr Professor Stumpf jetzt in seinem zweiten Gutachten zugibt. Und ein solcher Vorgang ist, besonders wenn die Wirkung auf das Pferd in Betracht kommt, nichts anderes als Dressur. Wenn daher Herr Professor Stumpf in seiner letzten Erklärung vom 9. Dezember 1904 meinte, ausser der eigenen Denkfähigkeit und der Dressur gebe es noch ein Drittes, so gebe ich zu, dass es zwar noch manches andre geben kann, z. B. Mischung zwischen Dressur und Denkfähigkeit Aber was Herr Professor Stumpf uns jetzt für den „klugen Hans“ zeigt, ist keine Mischung, sondern ist nichts weiter als Dressur, ist nicht ein Drittes.

Obwohl es aber für die Beurteilung des Pferdes gleichgiltig ist, ob Herr von Osten absichtlich oder unabsichtlich die Zeichen gibt, und zur Untersuchung nicht der Bewusstseinszustand des Herrn von Osten, sondern die Psyche des Pferdes stand, will ich jetzt auf einige Punkte hinweisen, die zur Beurteilung des Herrn von Osten von Interesse sind. Ich mache diese Ausführungen aber nicht, weil sie zur Beurteilung des Herrn von Osten Material bieten, sondern nur deshalb, weil sie gleichzeitig für die Psychologie der Dressur Bedeutung haben. Manche dürften geneigt sein, bei Herrn von Osten deshalb nicht die

Absichtlichkeit der Zeichen anzunehmen, weil das Pferd bei Zeichen einiger anderer Herren reagierte und wir als feststehend nach deren Versicherungen annehmen können, dass sie die Zeichen unabsichtlich und unbewusst gegeben haben. Dabei wird angenommen, dass die Bewegungen der zweifellos Gutgläubigen und die des Herrn von Osten quantitativ und qualitativ dieselben seien. Dies führt uns aber auf einen sehr wichtigen Punkt: sind denn die Bewegungen des Herrn von Osten, die als Zeichen dienen, im Laufe der ganzen Dressur derartig minimale gewesen, wie sie es heute sind, und wie sie heute dem Pferde als Zeichen genügen? Die Frage darf verneinend beantwortet werden. Es ist nämlich ein Gesetz in der Dressur des Pferdes, dass man die Zeichen, auf die es in bestimmter Weise reagiert, mit der Zeit immer mehr verfeinern kann. Erst das vollkommen durchgebildete Pferd, sei es Wagenpferd, Reitpferd, Freiheitspferd, reagiert auf die ganz leichten Hilfen.

Der ganze Gedankengang dürfte verständlicher werden, wenn wir uns einmal die Abrichtung eines Pferdes zu einem einfachen Kunststück vergegenwärtigen. Das Pferd soll das Nicken, d. h. das Jasagen lernen. Zu diesem Zwecke wird es in die Brust mit einer Nadel gestochen, reflektorisch geht es mit dem Kopf nach unten, wie wenn es von einem Insekt gestochen worden wäre. Wenn dies öfters wiederholt ist, so wird die Annäherung der Hand genügen, die gleiche Bewegung des Pferdes mit dem Kopf nach unten herbeizuführen. Nun kann man die Bewegung des Armes, mittels dessen man seinerzeit die Nadel herangebracht hat, immer mehr verfeinern, bis schliesslich eine ganz minimale Bewegung des Armes oder der Hand, oder vielleicht sogar nur eines Fingers genügt, das Pferd den Kopf nach unten bringen zu lassen, wie es beim Jasagen geschieht. Sie sehen hier also, wie eine taktile Hilfe in eine optische umgewandelt wurde, und wie sich auch diese immer mehr verfeinert hat. Dass das Pferd am Anfang mit dem Kopf hinuntergeht, wenn man diese leichte Bewegung mit dem Finger macht, ist ausgeschlossen, die Hilfen werden erst allmählich verfeinert.

Nun kommt es auch vor, dass eine Hilfe durch die andere ersetzt wird.*) Denken wir uns etwa den Fall, es will der einige Schritte von dem Pferde entfernt stehende Dresseur das Pferd

*) Vgl. Hachet-Souplet, Le Dressage des animaux, Paris, S. 111.

zum Jasagen veranlassen. Hierbei verfährt er mitunter in folgender Weise: Er nimmt einen Gehilfen, der das Pferd mit der Nadel, wie ich es vorher geschildert habe, in die Brust sticht. In demselben Augenblick, wo das Pferd gestochen werden soll, macht aber der vor dem Pferde stehende Dresseur irgend eine grobe Bewegung, etwa mit dem Kopf, und wiederholt das jedesmal, wenn das Pferd gestochen werden soll. Dadurch wird das Pferd daran gewöhnt, den Kopf zu senken, wenn der Dresseur auch nur die entsprechende Bewegung macht, d. h. es wird nun die taktile Hilfe, die ursprünglich notwendig war, in eine andere optische Hilfe umgewandelt, die innerlich mit der taktilen garnichts mehr zu tun hat. Und diese neue optische Hilfe für das Kopfnicken kann nun allmählich weiter und weiter verfeinert werden. Hierbei spielen auch Belohnung und Strafe eine Rolle, indem man z. B. dem Pferde, wenn es gut folgte, genau wie es Herr von Osten tat, eine Mohrrübe reicht, oder, wenn es die Bewegung nicht ordentlich ausführte, diese Belohnung entzieht. Der Kernpunkt ist aber der, dass die Hilfe erst allmählich verfeinert wird.

Diese ganz allgemeinen Erfahrungen aus der Dressur berechtigen uns zu der Annahme, dass die Zeichen, die dem „klugen Hans" am Anfang gegeben wurden, weit gröber waren, als es heute der Fall ist. Gegenüber den zahllosen Erfahrungen der Dressur haben wir wenigstens das Recht, dies anzunehmen, solange uns nicht für das Gegenteil ein exakter Beweis geliefert ist.

Sollen wir nun annehmen, dass auch die anfänglichen groben Zeichen des Herrn von Osten unabsichtlich und unbewusst waren? So ohne weiteres wird man dies gewiss nicht glauben. Abgesehen davon kommen weitere Erwägungen hinzu. Herr von Osten hat Herrn Hahn gesagt, dass der Volksschulunterricht bei dem Pferde erst begann, als es das Stampfen mit dem Fuss gelernt hatte. Wie hat nun Herr von Osten dem Pferd das Stampfen beigebracht? Nach seiner Angabe, indem er mit der einen Hand an das Vorderbein von hinten heranfasste. Es ist dies dasselbe, was der Dresseur im Zirkus tut, und genau wie dieser verfuhr Herr von Osten, indem er, wenn das Pferd den Fuss hob, ihm die Mohrrübe reichte, wenn es aber nicht stampfte, ihm den Leckerbissen versagte. Die Zeichen für das

Stampfen sind also anfangs ganz grob gewesen, es handelte sich sogar um eine taktile Hilfe, die erst später in eine optische überging. Die Annahme, dass auch andere Fertigkeiten des Pferdes, z. B. das Aufhören mit dem Stampfen, bereits vor dem Volksschulunterricht dem Pferde beigebracht waren, liegt nahe.

Mehr kann ich darüber nicht sagen, weil wir uns sonst zu sehr in das Gebiet der Vermutungen verlieren würden. Nachdem wir jedenfalls festgestellt haben, dass Herr von Osten durch eine ganz grobe Hilfe das Pferd zum Stampfen gebracht hat, werden wir mit Rücksicht auf die sonstigen Erfahrungen der Dressur nur annehmen können, dass anfangs auch eine ganz grobe Hilfe nötig war, das Schlusszeichen für das Pferd zu geben. Und nun legen wir uns noch einmal die Frage vor, ob Herr von Osten das Pferd unabsichtlich oder absichtlich dressiert hat. Wenn die ersten, d. h. die ganz groben Zeichen unabsichtlich und unbewusst waren, so müssten hierbei ganz andere psychologische Vorgänge mitgewirkt haben, als jetzt bei der vollendeten Dressur. Die jetzigen so feinen Zeichen sind auch von anderen Experimentatoren unbewusst gegeben worden, sie sind unbewusst wesentlich durch die geringe Extension. Wenn die früheren gröberen Zeichen aber unbewusst waren, so konnten sie es nicht durch die Feinheit sein, sondern nur durch einen besonderen psychischen Zustand des Herrn von Osten, der eine Art Monomanie gewesen sein müsste, in die er sich durch seinen Glauben an den Wert des Volksschulunterrichts versetzte. Stets mit dem Volksschulunterricht bei dem Pferde beschäftigt, müsste Herr von Osten gar nicht bemerkt haben, dass sich seine anfangs groben Hilfen immer mehr verfeinerten. Vielleicht wird mancher ungläubig den Kopf schütteln und ausrufen: Credat Judaeus Apella!

Nun, meine Herren, noch einen weiteren Punkt. Wir haben gesehen, dass Hans mit dem rechten Fuss klopft, um Fragen zu beantworten. Es muss also zunächst ein Zeichen geben für den Beginn des Klopfens. Es ist dabei gleichgiltig, ob, wie bei einigen dressierten Pferden, die Fragestellung allein genügt, das Klopfen beginnen zu lassen, d. h. nur eine akustische Hilfe stattfindet, oder ob zu dieser Fragestellung noch ein optisches Zeichen kommt. Hans hört auf Wunsch auch auf zu klopfen; wenn nicht gerade für jeden einzelnen Schlag dasselbe Zeichen gegeben

wird, was unwahrscheinlich ist, ist also ein zweites Zeichen für die Beendigung des Klopfens nötig. Wir hätten also schon zwei Zeichen, auf die zu reagieren Hans gelernt hat. Es kommt nun sehr oft vor, dass der letzte Schlag nicht mit dem rechten, sondern mit dem linken Fuss erteilt wird. Die Möglichkeit liegt vor, dass Hans für das Klopfen mit dem linken Fuss auch ein Zeichen erhält; sicher würde ich dies nicht behaupten, denn Herr Zirkusdirektor Albert Schumann sagt mir, dass manche Pferde es sich selbst angewöhnen, einen oder mehrere Schläge mit dem andern Fuss zu geben, wenn sie auf Klopfen dressiert werden. Nun wird aber weiter berichtet, dass der „kluge Hans“ den Kopf nach unten senkt, ein andermal wieder ihn nach oben hebt, um unten und oben zu bezeichnen. Dies erfordert wiederum zwei Zeichen. Der „kluge Hans“ wendet seinen Kopf nach rechts und nach links. Auch dies erfordert wieder zwei Zeichen. Ob er ja und nein auf besondere Zeichen sagt, oder ob dies mit den eben genannten Zeichen des Kopfsenkens bezw. der Kopfbewegung nach rechts und nach links identisch ist, lasse ich dahingestellt. Das Pferd ist imstande, einen Lappen aus mehreren andern auf Zeichen zu apportieren; das Pferd ist ferner imstande, Springbewegungen auf Befehl zu machen, d. h. meine Herren, wir haben damit bereits acht Leistungen, für die doch ebenso viele Zeichen vorhanden sein müssen. Und alles dieses soll Herr von Osten dem Pferde unbewusst und unabsichtlich beigebracht haben? Das klingt doch wohl nicht recht glaublich, abgesehen davon, dass die Zeichen des Herrn von Osten anfangs von gröberer Natur gewesen sein müssen, und abgesehen davon, dass das Stampfen dem Pferde nachweislich vor dem Volksschulunterricht beigebracht worden ist. Wenn jemand jenes Vertrauensvotum des Herrn Professor Stumpf für Herrn von Osten nicht gläubig unterschreiben will, werden wir ihm jedenfalls nicht vorwerfen dürfen, dass sein Misstrauen zu gross sei.

Als ich im Oktober vorigen Jahres meine Ausführungen machte, die jetzt durch Herrn Professor Stumpf in den Hauptpunkten bestätigt, in keinem einzigen Punkt aber widerlegt sind, erklärte ich auch schon die Gutgläubigkeit des Herrn von Osten nicht für eine absolute Unmöglichkeit. Ich tue dies auch heute nicht, wo doch manche neue Erfahrung dafür spricht, dass Herr von Osten den „klugen Hans“ methodisch und absichtlich dressiert hat. Wie gesagt, ich halte es nicht für absolut unmög-

lich, dass Herr von Osten unabsichtlich und unbewusst das Pferd auf verschiedene Zeichen zu verschiedenen Leistungen dressiert habe. Nur behaupte ich, dass dann Herr von Osten ein noch grösseres psychologisches Rätsel ist, als es der „kluge Hans“ in der Zeit war, wo er im Zenithe seines Ruhmes und Glanzes stand und seiner Aufnahme aufs Gymnasium kaum noch ernste Bedenken entgegenzustehen schienen.

SIEMENS
C LIGHT FITTINGS.
ATHERPROOF TYPES.
NEWEST DESIGNS.

STRONG

AND

DURABLE.



Lantern D.N. 582.

$\frac{1}{8}$th full size.

With patent locking device dispensing with the use of set screws.

Disc only to be raised to release the Globe, absolutely safe.

Clear globe and copper hood, price **26**/- each.

Green enamelled iron hood, price **23/9** each.

For four 'Tantalum' or a single 'Onewatt' lamp.



S. 4989.

$\frac{1}{8}$th full size.

TO OBTAIN THE BEST EFFECT 'TANTALUM' OR 'ONEWATT' LAMPS SHOULD BE USED IN THESE FITTINGS.











R. CABLES

S AND FLEXIBLES

)UIT, FITTINGS,

ON BOARDS, INDICATORS,

ILING ROSES, LAMPHOLDERS,

LLIC FILAMENT

LAMPS

ATION ACCESSORIES in Stock at our Works and Branches.



Form A.



RG THEIL

FROM ¼ H.P. to 30 H.P.



FIFTY

OF THESE MOTORS INSTALLED DURING PAST TWO MONTHS.

B
A
N
D
V

) for Lift and Crane Work

peed Variation of 50 per cent.



FOR ALTERNATING and DIRECT CURRENTS.

SIEMENS

"TANTAL

DRAWN WIRE FILA

LAMPS

FOR SHOP AND STREET

20-250 Volts. 5-50 C

Price 1/6 to 3/6

ALSO CANDLE, TUBULAR AND FO

THE CHEAPEST METAL FILAMENT LAMP

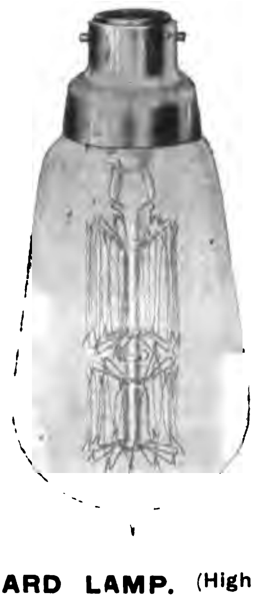
Have Filaments

STRONGER THAN

STEEL,

therefore, less fragile

than any other make.



STANDARD LAMP. (High Voltage.

A CONTRACTOR IN MANCHESTER WRITES

"We may state that th

SIEMENS

TRIC LIGHT FITTINGS,

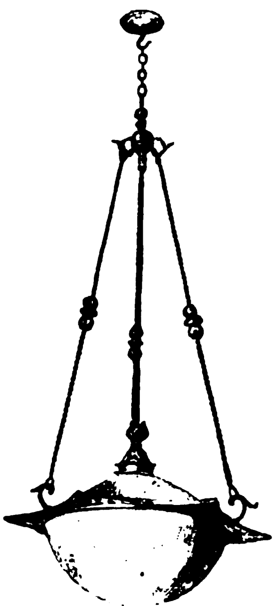
PURPOSES AND CONDITIONS.

LATEST
DESIGNS.

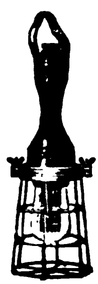
BEST
PRICES.



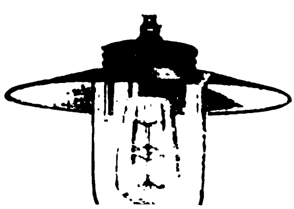
LUMINOUS RADIATOR.
S. 4890. Four Light. Price **42**/-
Iron and Copper finish.

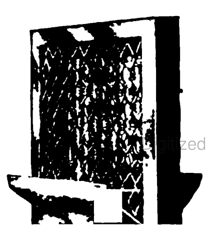


S. 4191.
HOLOPHANE REFLECTOR
BOWL.
Price **62**/- each.



F.O. 452.
INSULATED HAND LAMP.
To meet B. O. T. requirements.
Complete with holder.
Price **5/6** each.





liehene Kräfte, wie z. B. ein angeborenes moralisches Gefühl, zurückführen, da sie jede religiöse wie metaphysische Voraussetzung verwirft Sie fragt nach den wirkenden Ursachen der Dinge und Erscheinungen oder den ihnen zu Grunde liegenden Gesetzen. Die positiv-wissenschaftiche Ethik muss Ursprung und Wesen der Sittlichkeit auf historische Verhältnisse gründen. Sie muss die allmähliche Entstehung der Sittlichkeit im Laufe vieler Jahrtausende innerhalb der Menschen- und der Tiergeschlechter nachweisen.

Stern führt den Ursprung der Sittlichkeit auf die Tatsache zurück, dass die Welt, in der wir leben, aus zwei grundsätzlich verschiedenen Reichen, der beseelten und der unbeseelten Natur, besteht. Diese beiden Naturreiche üben eine stete Wechselwirkung auf einander aus. Der Urmensch, wie auch die Tiere der Urzeit, hatten beständig von den ihnen schädlichen Wirkungen der unbeseelten Natur zu leiden. Wolkenbrüche, Orkane, Waldbrände, Ueberschwemmungen, Erdbeben, Hagel, Blitzschlag, Lawinenstürze waren das gemeinsame Leid der Menschen in der Urzeit. Es trieb zu dem Versuch, durch vorbeugende Handlungen Schaden zu verhüten, also zu einem den Elementen aufgedrängten Kampfe. Das Bauen einer schützenden Hütte, ehe Unwetter und Kälte eintrat, Säen nnd Ernten, ehe Nahrungsmangel eintrat, das Bauen eines Dammes vor der Ueberschwemmung, sind präventive Tätigkeiten oder Kulturtätigkeiten. Gleichzeitig entwickelte sich aus dem gemeinsamen Leide und der unzähligemale im Laufe sehr grosser Zeiträume gemeinschaftlich geübten Reaktion gegen unmittelbar bevorstehende oder bereits eingetretene schädliche Eingriffe ein Gefühl der Zusammengehörigkeit mit allen beseelten Wesen. Ausserdem führte die häufige Uebung und Gewohnheit bei den abwehrenden Handlungen zu einer neben dem Selbsterhaltungsstreben wirkenden ererbten Anlage innerhalb der Willenssphäre. Dieser Trieb ist gegen ein Objektives, Unpersönliches oder Sachliches gerichtet; doch liegt es in seinem Wesen, dass Sinn, Ziel oder Zweck der Gesamthandlung nicht deutlich bewusst ist.

Die Untersuchung über die charakteristischen Eigentümlichkeiten dieser schädlichen Eingriffe führt S. zu einer neuen Erklärung der Sittlichkeit. Zwei Merkmale der unbeseelten Natur sind es, die bereits der Urmensch wahrgenommen haben muss, und zwar erstens das plötzliche, gewaltsame Ueberfallen ihrer Opfer, welches keine Zeit zum Sichrüsten liess, und zweitens die Unmöglichkeit jeder Gegenschädigung der unbeseelten Natur bei der Abwehr ihrer stets Schmerz verursachenden Eingriffe.

Es wandte der Mensch, und zwar allmählich mit begrifflicher Klarheit, sein Gefühl der Zusammengehörigkeit und den von einem Groll oder einer feindlichen Stimmung getragenen objektiven Trieb zur Abwehr schädlicher Eingriffe ins psychische Leben auch gegen die schädlichen Eingriffe beseelter Wesen ins psychische Leben anderer. Der sittliche Trieb war erst ein Trieb zur Abwehr schädlicher Eingriffe, sowohl von Seiten der beseelten, als auch der unbeseelten Natur. Dieser Gedanke, welcher sich als der Mittelpunkt des ganzen Stern'schen Systems darstellt, ergibt eine Reihe wichtiger Folgerungen, welche insbesondere auf das Gebiet

dar Rechtsphilosophie und Aesthetik führen, aber in diesem Zusammenhange nicht erörtert werden sollen.

Dass diese Ableitung der Ethik auch für die Pädagogik von Wichtigkeit sein könnte, geht aus einigen Worten von Hans Zimmer in seiner Ausgabe des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen von Johann Friedrich Herbart" hervor, welcher sagt: „Eine Ethik, die die Elemente des Sittlichen, ihre allmähliche Entstehung und Entwickelung aus dem Menschen und seiner Eigenart selber abzuleiten sucht, arbeitet eben zum guten Teil mit psychologischem Handwerkzeug, und das braucht der Pädagog ja immer in erster Linie."

Berlin. B. Stern.

P. J. Möbius. Geschlecht und Kinderliebe. Mit 35 Schädelabbildungen. Heft 7/8 der „Beiträge zur Lehre von den Geschlechtsunterschieden. Halle a. d. S. Verlag von Carl Marhold 1904, 4⁰, 72 Seiten.

Der Erfinder des „physiologischen Schwachsinns des Weibes" hat unstreitig das Verdienst, eine systematische Erforschung der Geschlechtsunterschiede angeregt zu haben. Dass die Zeit reif war für eine Reaktion gegen die Emancipationsbestrebungen des Weibes, ist unleugbar. Begreiflich ist es auch, dass diese Reaktion sich Uebertreibungen und Einseitigkeiten zu schulden kommen liess. Aber es ist zu hoffen, dass diese Frage bald aus der Aktualität in die Bahnen ruhiger wissenschaftlicher Forschung einlenken wird. Und diesen Weg scheinen auch Möbius „Beiträge" gehen zu wollen. Das vorliegende Heft bringt zwar nicht viel Neues. Es enthält eine vergleichende Darstellung der Kinderliebe, in welcher der Standpunkt vertreten wird, dass die Kinderliebe bei Mensch und Tier als identisch zu betrachten ist. Von besonderem Interesse dürfte es für manchen sein, Galls Ausführungen über die Lokalisation der Kinderliebe ausführlich in dem Hefte wiedergegeben zu finden. In anatomischer Hinsicht stimmt M. mit Gall vollkommen überein. Auch er konnte die charakteristische Vorwölburg am weiblichen Schädel konstatieren. Aber in der Deutung dieser Stelle (bosse) am Hinterhaupte als eines Sitzes der Kinderliebe ist Möbius doch vorsichtig, da zu wenig Beobachtungen, besonders am Lebenden, vorliegen. Als ein günstiges Symptom muss es übrigens gedeutet werden, dass Möbius diesesmal den Mann wirklich schlechter fahren lässt, als das Weib. Der Trieb der Kinderliebe scheint Möbius imponiert zu haben. Wunderlich klingt es auch, wenn M. sagt: „Charakter sei nichts anderes, als die individuelle Art, wie die Triebe entwickelt seien." Oder „der Kampf der Motive ist ein Kampf der Triebe." Ei, ei! Könnte nicht diese Einsicht den physiologischen Schwachsinn ein wenig erschüttern! Das Weib, das ja doch ausschliesslich triebhaft handeln soll, müsste ja dann starken Charakters sein. Denn Charakter ist ja nach Möbius nichts anderes, als der Ausdruck des Trieblebens.

Berlin. R. Lewin.

A. Grotjahn und F. Kriegel. Jahresbericht über die Fortschritte und Leistungen auf dem Gebiete der sozialen Hygiene und Demographie. Zweiter Band: Bericht über das Jahr 1902. Jena. Verlag von Gustav Fischer. 1903. 4⁰. X u. 473 Seiten.

Durch den Begriff „Sociale Hygiene" wird ausgedrückt, dass alle sozialen Wissenschaften und die Hygiene in engster Wechselbeziehung zu einander stehen. Zum mindesten dürfen wir sagen, dass eine praktische Anwendung der Ergebnisse einer dieser Wissenschaften ohne die Mitarbeit der anderen nicht möglich ist. Von diesem Gedanken liessen sich Grotjahn und Kriegel bei der Herausgabe des vorliegenden bibliographischen Werkes leiten. Dudurch haben sich die Herausgeber natürlich ein weites Feld gesteckt. Denn es galt hier, ein Material zu sichten, das durch das Zusammenarbeiten der heterogensten Wissenschaften, wie Infektionsforschung, Immunitätslehre, Vererbungstheorie, Descendenzlehre, ja sogar Aesthetik geliefert wurde. Zudem ist die Literatur in den letzten Jahren so sehr angewachsen, dass ein Werk, wie das Vorliegende, zum Bedürfnis werden musste. Neben der sehr übersichtlich geordneten Bibliographie bringt das Werk eine stattliche Anzahl von zum Teil sehr ausführlichen Referaten über die wichtigsten Erscheinungen. Zu Beginn des Buches finden wir eine Chronik der sozialen Hygiene des Jahres 1902, nebst einer Tabelle der wichtigsten in diesem Jahre erlassenen Gesetze, die soziale Hygiene und soziale Reform betreffend.

Berlin. R. Lewin.

Mitteilungen.

Ein Spielnachmittag an städtischen Schulen.

Vom Zentral-Ausschuss zur Förderung der Volks- und Jugendspiele.

Der Zentral-Ausschuss zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland bittet den hochverehrten Magistrat um Einführung eines allgemein verbindlichen Spielnachmittags an den von der Stadt unterhaltenen Schulen. Der Zentral-Ausschuss erkennt mit grossem Danke an, dass die Gemeindebehörden viel für die Einführung der Jugendspiele in den Schulen getan haben, sodass auch tatsächlich in den letzten 14 Jahren Hocherfreuliches auf diesem Gebiete erreicht worden ist. Aber dieses Erfreuliche erscheint noch nicht gesichert. Die Beteiligung der Schüler ist schwankend und leidet unter der Gunst oder Ungunst, die Direktor und Lehrer den Spielen entgegenbringen; auch das Ansehen, das letztere geniessen, hängt zu erheblichem Teil von jenen Personen ab. Vielfach entziehen sich dem Spiele auch gerade die Schüler, die körperlich und geistig die kräftige Bewegung im Freien am nötigsten hätten.

Zur Behebung dieser schon von Anfang an sich zeigenden Uebelstände, wie zur allgemeineren Erreichung seiner Ziele hat der Zentral-Ausschuss schon bei seinem ersten Kongress in Berlin im Jahre 1894 die Einführung eines allgemeinen verbindlichen Spielnachmittags in jeder Woche angestrebt. Er hat aber damals die Angelegenheit nicht weiter verfolgt, weil die Verhältnisse für die Erfüllung seiner Wünsche noch nicht reif waren. Vor allen Dingen fehlte es damals an geeigneten Spielplätzen und Spielleitern. Das ist jetzt wesentlich anders geworden. Die deutschen Gemeindeverwaltungen sind den Anregungen der Zeit gefolgt und haben in anerkennendster Weise Spielplätze eingerichtet, und wo es noch nicht in genügendem Masse geschehen ist, ist doch das Verständnis für diese wichtige Frage der Jugend und Volkswohlfahrt so gewachsen, dass sich die Weiterentwicklung in gesicherten Bahnen bewegen wird. Aehnlich ist es mit den Spielleitern. Allein durch den Zentral-Ausschuss sind schon nahe an 8000 Spielleiter und -Leiterinnen ausgebildet worden, die vielfach in ihren Orten zur Ausbildung einer weiteren grossen Zahl beigetragen haben. Erforderlichenfalls würde der Zentral-Ausschuss zur Einrichtung aussergewöhnlicher Kurse bereit sein.

Es kommt hinzu, dass auch in turnerischen Kreisen das Verständnis

für die Notwendigkeit der Ergänzung des Gerätturnens durch Jugendspiele in den letzten Jahren in erfreulichster Weise gewachsen ist. Während im Beginn der vom Zentral-Ausschuss ins Werk gesetzten Bewegung für die Förderung der Volks- und Jugendspiele aus missverständlicher Auffassung ein gewisser Gegensatz zwischen Turnen und Jugendspiel entstand indem eine Beeinträchtigung des Turnens befürchtet wurde, ist solcher vollständig verschwunden, und in den letzten Jahren ist gerade in turnerischen Kreisen das Volks- und Jugendspiel zu sehr glücklicher Entfaltung gelangt.

Dies völlige Einverständnis der Turnlehrer mit den Bestrebungen des Zentral-Ausschusses, wie auch mit dem hier in Rede stehenden besonderen Ziele zeigte sich deutlich bei der in Quedlinburg vom 18. bis 21. Mai d. J. stattgehabten gemeinsamen Tagung des allgemeinen deutschen Turnlehrer-Vereins und des Zentral-Ausschusses. Die bei dieser Gelegenheit von zwei erfahrenen Schulmännern, dem Studiendirektor Prof. Raydt-Leipzig und Prof. Dr. E. Kohlrausch-Hannover, gemachten Ausführungen über den allgemein verbindlichen Spielnachmittag fanden den vollen Beifall der Versammlung, und die von ihnen entworfenen Leitsätze wurden mit seltener Einmütigkeit angenommen.

Nachdem jetzt die Einsicht von dem Segen der Spiele für die Jugend ganz allgemein Platz gegriffen hat, glaubt der Zentral-Ausschuss unter Hervorhebung, dass dadurch dem Turnen in keiner Weise Abbruch geschehen soll, an den hochverehrten Magistrat die ebenso ergebene wie dringende Bitte richten zu dürfen,

> die allmähliche Einführung eines allgemein verbindlichen Spielnachmittags an allen von der Stadt unterhaltenen Schulen in geneigte Erwägung nehmen zu wollen.

Als erste Massnahme möchte der Zentralausschuss, für Orte mit mehreren gleichartigen Schulen, das Vorgehen zunächst an einer einzigen Lehranstalt oder Volksschule empfehlen, bei denen die Verhältnisse für diesen Zweck durch die Geneigtheit der Lehrerschaft, die Spielplatzfrage und das Vorhandensein von geeigneten Lehrkräften besonders günstig liegen, um hier grundlegend eigene Erfahrungen sammeln zu können, und dann erst, auf Grund der letzteren, weiter vorzugehen.

Die Verbindlichkeit zum Besuch der Spiele ist aber notwendig, da die Sache ohne diese Anordnung der Behörden, wenn überhaupt, so doch nur sehr langsam weiter könne, und die mannigfach jetzt wirkenden freiwilligen Kräfte schliesslich erlahmen würden.

Der Zentral-Ausschuss hofft umsomehr auf eine baldige Erfüllung seiner Bitte, als die Herren Kultusminister der beiden grössten deutschen Staaten sich dieser Frage auf das geneigteste gegenübergestellt haben Auch unser Kaiser würde die Einführung eines allgemein verbindlichen Spielnachmittags ganz besonders begrüssen, da dadurch sein 1891 geäussertes Wort: „Wir wollen eine kräftige Generation haben!“ wieder um einen glückverheissenden Schritt näher zur Erfüllung gebracht werden wird.

Zur Gewinnung eines authentischen Materials über den Fortgang

dieser Massnahmen, denen wir eine grosse Bedeutung beimessen, wären wir dem Magistrat dankbar, wenn uns

nach Jahresfrist eine Mitteilung über die dortseits etwa eingeleiteten Schritte,

zu Händen unseres Geschäftsführers, des Herrn Studiendirektors Prof. Raydt in Leipzig, zugehen würde.

Kindertheater.

Einen Vortrag, betitelt „Kindertheater", hielt am 9. November 1904 Herr Dr. Max Osborn. In der Aula des Friedrich-Werderschen Realgymnasiums hatte sich eine zahlreiche Zuhörerschaft eingefunden, um ihm mit wachsendem Interesse zu folgen. Der Vortragende begann mit einem Hinweis auf Goethes Verhältnis zum Kindertheater, indem er im Anschluss an ein Zitat aus „Wilhelm Meister" die wichtige Rolle betonte, die das Puppentheater in der Entwicklung Goethes spielte. Er entrollte dann die Bilder, die den grossen Dichter als Kind vorführen. Aus einem rein kindlichen Empfinden heraus erwächst die Vorliebe des Kindes für die Schaustellung, durch die allerprimitivsten Mittel kommt sie zum Ausdruck. „Als Kind sind alle Genies", und man soll dieser genialen Anlage nicht vorgreifen wollen, indem man durch moralisierende Elemente dieses natürliche Kunstempfinden stört, wie es heutzutage so oft geschieht. Der Vortragende gibt nun einen Abriss der Entwicklung des Puppentheaters von den ältesten Zeiten an bis heutzutage. Wir hören von indischen Puppen aus Büffelhorn, werden an Herodot und Horaz erinnert, an Don Quixote und das italienische Marionettentheater, das sich bis auf den heutigen Tag erhalten hat. In Frankreich ist George Sand für das Kindertheater von Bedeutung und das literarische Cabaret in Paris hat noch Beziehungen dazu. Auch auf deutschem Boden und vornehmlich hier hat das Puppentheater seine Blütezeit erlebt. Fast alle Stoffe des deutschen Dramas sind über die Puppenbühne gegangen, „Doktor Faust" neben „Genoveva" und dem „Bayrischen Hiesel". Die wichtigste Stellung in der Geschichte des Kindertheaters aber nehmen wohl die reizenden Puppenspiele des Grafen Pecci ein. Im Jahre 1858 tritt er zum erstenmale mit „Prinz Rosenrot und Prinzesschen Hildeweis" in einer offiziellen Veranstaltung des Odeontheaters auf. „Kasperle unter den Wilden" mit seinem entzückenden Humor und andere Stücke folgen. Das Werk Peccis findet zwar Fortsetzer und Nachahmer; aber bald tritt der Verfall ein, und die „Moderne" versteht es nicht mehr, den Kindern diese erquickende Kost, wie sie seiner Zeit Pecci, der Raimund des deutschen Kindertheaters, zu geben verstand, in entsprechender Weise zu reichen. „Ein Stückchen Lustigkeit wird in der richtigen Form aufgefasst, und jeder kann daran sein Vergnügen haben." Dieser treffliche Standpunkt ist uns verloren gegangen. Das Bellealliance-Theater, das einen vergeblichen Versuch mit der Wiederaufnahme berühmter Kölnischer Puppenspiele machte, bewies, dass man das richtige Gefühl für solche Dinge bereits verloren hat. Nur wenigen Modernen ist es gelungen, Besseres in dieser Hinsicht zu leisten. Der Vortragende erinnert an die Versuche der Schriftstellerin Gabriele Reuter, die den künstlerischen Forderungen des Kindergemüts verhältnismässig am nächsten gekommen ist, und an Thomas Marcus' Erzählung Bajazzo und den Roman Butterbrock. Auch ein kleines liebenswürdiges Stück von Josepha Metz, zu dem Bogumil Zeppler eine passende Musik

gemacht hat, will er nicht unerwähnt lassen. Einige hübsche alte Motive sind wohl auch heute noch in den zahlreichen Kindertheaterstücken zu finden; im allgemeinen aber ist nur ein Verfall zu bemerken, eine Fülle von Geschmacklosigkeiten; das Kindertheater bedarf einer Reorganisation. Der gehaltvolle und fesselnde Vortrag schloss mit der Demonstration einiger das Kindertheater betreffenden kleinen Gegenstände, die aus dem Pestalozzi-Fröbelhause entlehnt waren.

(Vossische Zeitung.)

Ueber den **Stand der schulärztlichen Einrichtungen in Preussen** (abgesehen von dem schulärztlichen Dienste in Berlin) wird im neuesten Berichte über das Gesundheitswesen in Preussen folgendes mitgeteilt: Die Schulärzte entfalten auf Grund ihrer Dienstanweisungen eine segensreiche Tätigkeit, die sich auf alle Schulangelegenheiten, Schuleinrichtungen und die Schulkinder selbst erstreckt. In Bezug auf die Zahl der neu eingerichteten Schularztstellen scheinen allerdings die Fortschritte im Berichtsjahre nicht erheblich zu sein; in einzelnen Bezirksberichten wird der besondere Schularzt in kleineren Kreisen für überflüssig erklärt, da die Obliegenheiten eines solchen ebenso gut durch den Kreisarzt erfüllt werden könnten. Den Schulärzten in Greifswald, Regierungsbezirk Stralsund, wurde zum März 1903 das Vertragsverhälnis gekündigt, weil das bürgerliche Kollegium einen wesentlichen Nutzen in der Einrichtung der Schularztstellen nicht zu erkennen vermochte und der Ansicht war, dass wichtige Fragen durch den Kreisarzt ihre Erledigung finden konnten. In der Stadt Danzig sind vier Augenärzte und zwölf Schulärzte angestellt. Von den Augenärzten werden alle zwei Jahre sämtliche Schulkinder sowie die zu Ostern und Michaelis neu aufgenommenen Schulkinder bald nach der Aufnahme untersucht. Die Schulärzte sind Mitglieder des Schulvorstandes und haben die Aufgabe, die für die Gesundheitspflege in der Schule erforderlichen Massnahmen anzuregen. Charlottenburg hat zwölf Schulärzte angestellt, die Ostern und Michaelis jedes in die Schule neueintretende Kind untersuchen und einen Gesundheitsbogen ausfertigen, der das Kind während der Schulzeit von Klasse zu Klasse begleitet. Jeden Monat hält der Arzt mit dem Rektor und dem Klassenlehrer eine Sprechstunde ab, alle Vierteljahre mindestens einmal besucht der Schularzt jede einzelne Klasse. Auch die äusseren Schuleinrichtungen (Baden, Heizen, Reinigen u. s. w.) unterstehen der Beaufsichtigung der Schulärzte. In Schöneberg wurde die Zahl der Schulärzte von vier auf fünf vermehrt. 107 Kinder wurden bei der Aufnahme zurückgestellt. Auch die Stadt Breslau hat Schulärzte angestellt. Sämtliche Lernanfänger, deren Zghl 7233 betrug, wurden untersucht. Die Untersuchungen erfolgten, nachdem die Schüler sich 2—3 Monate lang an das Schulleben gewöhnt hatten. Die sogenannten Ueberwachungsschüler wurden regelmässig monatlich untersucht; unentgeltliche Behandlung der Unbemittelten unter ihnen, sowie Beschaffung von Brillen, orthopädischen Apparaten und dergleichen wurde durch die städtische Armenverwaltung vermittelt. Die Schulärzte hatten sämtliche Klassen je einmal im Sommer und Winter zu besuchen und dabei auf alle hygienischen Anforderungen ihr Augenmerk zu richten; auch hatten sie an den alljährlich durch das städtische Bauamt ausgeführten Schulrevisionen teilzunehmen. Reg.-Bez. Oppeln: Ratibor hat zwei, Königshütte vier Schulärzte. In Königshütte hält ieder Schularzt im Winterhalbjahr einen Vortrag über ein Gebiet der Schulhygiene; auch die so sehr wichtige gesundheitliche Belehrung

der Schulkinder selbst findet hier volle Berücksichtigung. In Magdeburg sind 23 Schulärzte angestellt, die Bezirksärzte heissen und gleichzeitig auch Armenärzte und Schriftführer der Unterabteilungen der Gesundheitskommissionen sein sollen; sie sind dem Stadtarzt, welches Amt der Kreisarzt inne hat, unterstellt. Für die Schulen von Wernigerode und das mit ihm durch Schulverband vereinigte Nöschenrode wurde der Kreisarzt als Schularzt angestellt. In Paderborn, Reg.-Bez. Minden, wurde die Anstellung eines Schularztes von den Stadtverordneten mit der Begründung abgelehnt, dass ein Bedürfnis für die städtischen Schulen so lange nicht anerkannt werden könne, als der Staat für die dortige Seminarübungsschule einen Schularzt nicht für notwendig erachte.

Der Direktor des Strafgefängnisses zu Tegel, Amtsrichter a. D. Klein, hat für den jüngsten deutschen Juristentag ein eingehendes **Gutachten über die strafrechtliche Behandlung jugendlicher Personen** erstattet. Darin sagt er:

„Diejenigen Kinder im Alter von 12—14 Jahren, welchen ich als Beschuldigten bei Vernehmungen, als Angeklagten in Hauptverhandlungen oder als Verurteilten im Strafvollzuge begegnet bin, waren körperlich oder geistig fast ausnahmslos derartig unentwickelt, dass ich die Hinaufrückung der Altersgrenze von dem vollendeten zwölften auf das vollendete vierzehnte Lebensjahr als eine Forderung der Gerechtigkeit erachte. Sicher gibt es frühreife und schon mit zwölf Lebensjahren geistig und sittlich gut entwickelte Kinder, aber sie sind Ausnahmen, die noch dazu strafrechtlich kaum oder nur selten in Betracht kommen, weil sie gut erzogen und überwacht sind, also für die vorliegende Frage nicht die Regel begründen können. Der Entwicklungsstand der hauptsächlich interessierenden 12—14 Jahre alten Kinder aus den unteren und untersten Volksschichten ist ein durchaus geringerer. Namentlich sind auch grosse Ungleichheiten des Entwicklungsstandes unter Altersgenossen gerade in diesen Lebensjahren schon für den Laien erkennbar. Der Intellekt ist vielfach gut oder doch genügend entwickelt, viel weniger und gewöhnlich ungenügend zu einer strafrechtlichen Verantwortlichkeit entwickelt ist die allgemeine sittliche Reife. Es fehlt noch die Widerstandskraft gegen Anreize von aussen. Dagegen überwiegt der jugendliche Leichtsinn und Uebermut."

Klein gibt zustimmend die folgenden Ausführungen des General-Staatsanwalts Preetorius wieder:

„Mag bei Kindern von 12 und 13 Jahren das Mass geistiger Entwicklung, wie es zur Kenntnis der Strafbarkeit gehört, in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle unbedenklich festgestellt werden können: die sittliche Reife, welche nicht bloss volle, auf einer gewissen Lebenserfahrung beruhende Klarheit gibt über die Strafbarkeit und die Notwendigkeit der Strafe, sondern auch befähigt zu einer sittlichen Kritik, zur selbständigen Heranziehung vernünftiger Hemmungsvorstellungen gegenüber dem verbrecherischen Anreiz, diese sittliche Reife wird man bei Kindern jenes Alters nur in den seltensten Ausnahmefällen als vorhanden annehmen können. Weil aber dem Richter füglich nicht zugemutet werden sollte, Personen zu krimineller Strafe zu verurteilen, denen nach Massgabe ihrer sittlichen Bildung und Entwicklung das volle Verständnis für die Bedeutung und Tragweite des von ihnen verübten Rechtsbruches und dessen Folgen fehlt, deshalb entspricht

es auch der Gerechtigkeit, wenn die Möglichkeit der Bestrafung von Kindern unter vierzehn Jahren gesetzlich ausgeschaltet wird."

Klein fragt insbesondere, ob denn ein dreizehnjähriges Schulkind beleidigen könne. Er führt an, dass in Deutschland fast allenthalben bis zur Vollendung des vierzehnten Lebensjahres die Volksschulpflicht dauere. Es sei dringend erwünscht, dass das staatliche Strafrecht erst einsetze, wenn die Schulzucht aufhört. Schwierig und bedenklich sei auch die Strafvollstreckung. Es müsse unbedingt vermieden werden, schulpflichtige Kinder aus dem Gefängnis wieder auf die Schulbank zu bringen. Aber ein Schulkind gehöre überhaupt nicht ins Gefängnis. „Auch die vorzüglichsten Gefängniseinrichtungen eignen sich nicht für Kinder", auch nicht die besonderen Anstalten und Abteilungen für Jugendliche. Klein spricht über alle diese Dinge ausführlich und kommt zu dem Schluss:

Man darf meines Erachtens getrost diese Kinder (unter 14 Jahren) dem Strafrichter entziehen. Schon bei geringeren Freiheitsstrafen haftet ihnen für das Leben ein Makel an, der nicht selten im Missverhältnis steht zu der Straftat. Schlimme, gefährliche Elemente beseitige man im Wege der staatlich überwachten Erziehung rechtzeitig aus der Volksschule, wenn möglich, ehe sie kriminell werden, je zeitiger desto besser, und mit mehr Aussicht auf Erfolg als nach gerichtlicher Bestrafung mit Gefängnis. Die ungefährlichen Missetäter aber überlasse man dem Haus und der Schule so lange, bis sie mit Beendigung der Schulpflicht nach der kirchlichen Einsegnung zumeist in das Leben treten."

Der Juristentag hat sich in Innsbruck alsdann dafür erklärt, dass die Strafmündigkeit erst nach vollendetem schulpflichtigen Alter eintrete; zugleich verlangte er, dass die Anklagepflicht der Staatsanwaltschaft beschränkt und das Vormundschaftsgericht zu geeigneten Massnahmen veranlasst werde.

Lateinkurse für Studierende der Rechte.

Dr. Bernhard Kübler, früher Dozent der klassischen Philologie, jetzt ausserordentlicher Professor der Rechte an der Universität, übernahm es nach der Neuordnung des Berechtigungswesens der höheren Schulen gemeinsam mit andern, Kurse im Lateinischen für die Studierenden der Rechte, die im Abgangszeugnis vom Gymnasium kein genügendes Prädikat im Lateinischen erhalten und ganz besonders für die Realgymnasial-Abiturienten, die sich dem Rechtsstudium widmen, zu halten. Er veranstaltet noch Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechtes. Die Erfahrungen, die er in diesen Kursen in fünf Halbjahren gesammelt hat, legt Kübler in der „Monatsschr. für höhere Schulen" nieder. Er erörtert insbesondere die Frage, ob und in wie weit sich die Realgymnasial-Abiturienten für das Studium der Rechte geeignet gezeigt haben. Er sagt darüber: „Was nun die Resultate und Leistungen betrifft, die bisher in den Kursen erzielt worden seien, so haben die Gymnasiasten, welche im Lateinischen „gut" oder „genügend" erlangt haben, vor den übrigen einen Vorsprung, der nicht so leicht eingeholt werden kann. Auch sind ihre exegetischen Arbeiten meist vom ersten Versuche an schon von wissenschaftlichem Geiste getränkt. Abgesehen von diesen aber sind die übrigen Teilnehmer in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit nicht wesentlich von einander verschieden. Am unvorteilhaftesten stellen sich in der Regel die Gymnasial-Abiturienten dar, die im Lateinischen nicht das Prädikat „genügend" erlangt haben. Sie sind gewöhnlich — Ausnahmen gibt es natürlich

auch hier — nicht nur so unwissend, sondern auch so unbegabt, dass man nicht gut begreift, wie sie ein Reifezeugnis erhalten konnten. Ob sie das Referendarexamen bestehen werden, ist zweifelhaft; jedenfalls würde aber dies wohl den höchsten Gipfel, den sie in ihrer Laufbahn erreichen können, bedeuten. Unter den ehemaligen Realgymnasiasten und Oberrealschülern dagegen sind viele, die sich mit dem allergrössten Fleiss und Interesse beteiligen und sehr erfreuliche Leistungen aufweisen. Man kann ihnen mit aller Zuversicht die Prognose stellen, dass sie in der juristischen Laufbahn überall mit Ehren neben ihren Kollegen, die aus humanistischen Gymnasien hervorgegangen sind, bestehen werden, dass sie sich auch befähigt zur Bekleidung von Richterstellen an höheren Gerichtshöfen erweisen werden, und manchem von ihnen würde, wenn er dazu Neigung hätte, selbst die wissenschaftliche Karriere alle Chancen des Erfolges bieten. Nach den bisher in den Kursen gemachten Erfahrungen dürfte sich die Ansicht derer bestätigen, die glauben, dass es auf Schulart und Lehrpläne weniger ankommt, als auf die Qualität der Schule, den Geist der Lehrer und die geistige Zucht."

Für die **Ferien der Volksschulen** sind nach einem Erlass des Kultusministers künftighin folgende grundlegende Bestimmungen massgebend:

In der Regel umfassen die Weihnachtsfeiern 10, die Osterferien 12, die Pfingstferien 6 Tage, die Sommer- und Herbstferien zusammen 6 Wochen. Einschliesslich der in die betreffenden Zeitabschnitte fallenden Sonn- und Festtage beträgt somit die Gesamtdauer der Ferien jährlich 70 Tage. Die bisher anerkannten allgemeinen Fest- und Feiertage bleiben auch ferner frei. Dagegen sind etwaige sonstige schulfreie Tage, wie Gelöbnistage oder die Tage der Wallfahrten und ebenso auch die Jahrmarktstage auf die Gesamtdauer der Ferien anzurechnen. Uebrigens ist die Schulfreiheit am Jahrmarktstage tunlichst zu beseitigen. Wegen der Verteilung und der Lage für die Sommer- und Herbstferien bestimmten sechs Wochen bleibt es bezüglich der Städte mit höheren Lehranstalten bei der bisherigen Anordnung. Für die übrigen Schulorte sind bei Verteilung der fraglichen Ferien auf die geeignetsten Sommer- und Herbstzeiten die örtlichen Bedürfnisse, insonderheit die wirtschaftlichen Verhältnisse der Bevölkerung sorgsam zu beachten; diese Ferien können bei der grossen Verschiedenheit der einschlägigen Verhältnisse und bei der Abhängigkeit gewisser wirtschaftlicher Arbeiter von der Witterung weder für grössere Bezirke gemeinschaftlich, noch für längere Zeit vorher bestimmt werden. Bei der Beweglichkeit der Sommer- und Herbstferien muss es ermöglicht werden, die zur Verrichtung landwirtschaftlicher Arbeiten öfters erfolgte Befreiung der Schulkinder vom Unterricht zu beseitigen oder doch auf ein verschwindendes Mass herabzumindern und die wünschenswerte Regelmässigkeit des Schulbesuches herbeizuführen. Zu diesem Zwecke kann auch gestattet werden, dass zur Berücksichtigung landwirtschaftlicher Bedürfnisse während der arbeitsreichen Sommermonate der gesamte Unterricht auf den Vormittag gelegt werde. Ob für Zeiten dringender wirtschaftlicher Arbeiten ausnahmsweise Halbtagsunterricht zugelassen werden darf, ist in jedem einzelnen Falle unter Berücksichtigung der obwaltenden besonderen Verhältnisse von der Schulaufsichtsbehörde zu entscheiden.

Allgemeine Nachachtung und Zustimmung verdient eine Verfügung des Koblenzer Provinzial-Schulkollegiums an die Direktoren der höheren Lehranstalten, die sich auf **Schüleraufführungen** bezieht. Die Verfügung geht darauf hin, den Missbrauch zu beseitigen, der damit getrieben wird, dass solchen Aufführungen ein Charakter gegeben wird, der die Grundaufgabe der Schule stört und an die Beteiligten Anforderungen stellt, denen sie nicht gewachsen sind. Die Verfügung lautet:

Die an sich löbliche Absicht, am Feste des Geburtstages des Kaisers und Königs eine eindrucksvolle, auf die Gemüter der Schüler nachhaltig wirkende Schulfeier zu veranstalten, hat mehrfach zu musikalischen und deklamatorischen Aufführungen Anlass geboten, welche infolge langwieriger, oft schon zu Beginn des Schuljahres einsetzender Uebungen die Schüler überlasten oder die Lösung der Unterrichtsaufgaben empfindlich beeinträchtigen. Insofern es sich dabei um dichterisch und gesanglich wertvolle Schöpfungen handelt, wird gewiss nichts dagegen einzuwenden sein, wenn den Schülern gelegentlich eine über den engeren Rahmen einer gewöhnlichen Schulfeier hinausgehende Leistung zugemutet wird; doch sollten auch in diesem Falle keine Werke gewählt werden, welche über die Fähigkeiten der Schüler weit hinausgehen oder gar Anforderungen stellen, denen nur Künstler gerecht zu werden imstande sind. Aber nicht selten werden minderwertige Dichtungen und musikalisch unbedeutende Gesänge geboten, welche die auf sie verwandte Mühe nicht lohnen und deren eigentlicher Zweck der Schulfeier wenig förderlich ist. Endlich enthalten einzelne Programme ein derartiges Vielerlei, sogar mit Einlagen rein instrumentaler Darbietungen, dass die für die Feier bestimmte Zeit übermässig ausgedehnt wird und die Teilnehmer ermüden. Aus der reichen Fülle gediegener vaterländischer Dichtung eine Auswahl zu treffen, die sich zu der Ansprache an die Schüler in innere Beziehung bringen lässt, kann nicht schwer halten. Für den Gesang sind grössere Chorwerke am besten auszuschliessen, aber auch Stücke mit selbständiger Klavierbegleitung in der Regel nicht zu wählen. Am besten tut die Schule, wenn sie, wie überhaupt, so auch an den vaterländischen Festen in erster Linie den lyrischen a capella-Gesang pflegt und es sich zum Ziele setzt, diesen durch den Schülerchor in edler Form und deren Stimmungsgehalt entsprechend vortragen zu lassen. Wir vertrauen, dass die Direktion im Verein mit den Fachlehrern sich darum bemühen werde, dem Feste nach den angedeuteten Gesichtspunkten seinen ernsten, würdigen und erhebenden, aber dementsprechend auch einfachen und schlichten, den jugendlichen Gemütern angemessenen Charakter zu wahren.

Was hier für die Kaiser-Geburtstagsfeier bestimmt ist, müsste auch für andere Schüleraufführungen gelten, an denen oft des Guten zu viel getan wird.

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

B. Specielle Kinderpsychologie.

b. Psychologie der Erziehung und des Unterrichts.

Fortsetzung.

1586. Wipf, H.: Steilschrift als Schulschrift. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1901, XIV, 7.
1587. Ziegler, Th.: Allgemeine Pädagogik. 6 Vorträge. Aus: Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich- gemeinverständl. Darstellgn. aus allen Gebieten des Wissens. 33. Bd. 136 S. Leipzig, B. G. Teubner. 1901.
1588. Zimmer, H.: Was soll das Kind lesen? Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 204—214. 1901.
1589. Die Ideale der französischen Kinder. Die Kinderfehler, S. 139—140. 1901.
1590. Unser Kind. Tagebuch über das Leben unseres Kindes. 64 Seiten. Lahr, G. A. Wagenmann. 1901.
1591. Ein Verein für Kinderforschung. Pädagogisches Archiv für die Interessen des Realschulwesens, S. 697—701. 1901.
1592. 3. Versammlung des Vereins für Kinderforschung vom 2. u. 3. August 1901 zu Jena. Evangelisches Schulblatt etc., S. 425—435. 1901.

c) Schulhygiene und -pathologie.

1593. Aars: Appareil pour mesurer le tremblement de la main. Bull. Soc. Etude psychol. de l'enfant, 1901, I. 82—90.
1594. Aars, K. B. R., und Larguier des Bancels, J.: L'effort musculaire et la fatigue des centres nerveux. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 187—205.
1595. Adami, J. G.: On Theories of Inheritance, with Special Reference to the Inheritance of Acquired Conditions in Man. Brit. Med. J. 1901, (I), 1817—1823.
1596. Adler: Verschiedene Form der erblichen Entartung nach klinischen und biologischen Gesichtspunkten. Münchener medicinische Wochenschrift, S. 834. 1901.

1597. Adler: Ueber die verschiedenen Formen der „erblichen Entartung" nach klinischen und biologischen Gesichtspunkten. Münch. med. Wochensch., 1901, XLVIII, 834–836.

1598. Agahd, K.: Vorschläge zum Entwurf eines Gesetzes gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft. Soz. Praxis, 1901, 21.

1599. Akbroit: Neue Subsellien und andre schulhygienische Vorrichtungen. Jahresbericht der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur, 78. B. Hyg. S. 1. 1901.

1600. Alber, A.: Atlas der Geisteskrankheiten im Anschluss an Sommer's Diagnostik der Geisteskrankheiten. 127 S. Wien 1902, Urban & Schwarzenberg. 1901.

1601. Alexander, H. C. B.: Malthusianism and Degeneracy. Alien. & Neurol, 1901, XXII, S. 112—138.

1602. Altschul, Th.: Nutzen und Nachteile der Körperübungen. 76 S. Hamburg, L. Voss. 1901.

1603. Ameline: Considérations sur la psycho-physiologie des obsessions et impulsions dégénératives. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 572–578.

1604. Anton, G.: Alkoholismus u. Erblichkeit. Psychiatrische Wochenschrift, S. 143. 1901.

1605. Anton, G.: Ueber geistige Ermüdung der Kinder im gesunden und kranken Zustande. Halle a. S., 1900. Pp. 26.

1606. Apert, E.: Les enfants retardataires. Paris 1901.

1607. Arendt, J.: Errichtung besonderer Schulen bez. Einrichtung besonderer Klassen oder Kurse für schwerhörige und später (also im Besitze der Sprache) ertaubte Kinder. Organ der Taubst.-Anst. in Deutschld., 1901, 47, 2.

1608. Arnaud: De l'importance de l'aboulie dans la génèse des obsessions. (Résumé.) Semaine Méd., 1901, XXI, 267.

1609. Ausset: A propos d'un cas de maturité précoce chez une fillette de quatre ans et neuf mois. Echo Méd. Nord, 1901, V, 293—295.

1610. Aust, C.: Ueberbürdung und Schulreform. Deutsche Vierteljschr. f. öff. Gespfl., 1900, XXXII, 649–673.

1611. Badaloni: Le malattie della scuola e la loro profilassi. Rom, Soc. edit. Dante Alighieri, 1901, IV und 315 S. mit Taf. u. Fig.

1612. Baer, A.: Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter. Eine social-hygienische Studie. Leipzig, Thieme. 1901. 84 S.

1613. Baginsky, A.: Ueber Suggestion bei Kindern. Ztschr. f. paed. Psychol. u. Pathol. III (2), 97—103. 1901.

1614. Baloff, A.: Le médecin d'école. Ejened, St. Petersb, 1900, VII, 41–44.

1615. Bateson, W.: Heredity, Differentiation, and other Concepts of Biology. Proc. Roy. Soc., 1901, LXIX, 193—266.

1616. Baur, A.: Ueber die Tätigkeit der Seminarärzte und deren Wünsche. Zeitschr. f. Schulgespfl. 1901, XIV, 4 und 5.

1617. Baur, A.: Der V. Deutsche Kongress für Turn- und Jugendspiele in Nürnberg vom 6.—9. Juli 1901. Zeitschr. f. Schulgespfl. 1901, XIV, 9.

1618. Baur, A.: Die Schularztfrage in Stuttgart. Replik auf die Erwiderung des Herrn Stadtarztes Dr. Knauss-Stuttgart. Zeitschr. f. Schulgespfl. 1901, XIV, 2.

1619. Bayr, E.: Statistik der Schulversäumnisse und ihre Ursache. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 704—716. 1901.

1620. Bayr, E.: Alkohol und Kinder. Bericht vom 8. Intern. Kongress gegen den Alkoholismus (Wien, 9.—14. April 1901). Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901 XIV, 7.

1621. Bayr, E.: Erhebungen über den Alkoholgenuss der Schulkinder in d. allgem. Volksschule Kopernicusgasse in Wien. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 244—249.

1622. Bazerque, L.: Essai de psychopathologie sur l'amnésie hystérique et épileptique. (Thèse.) Toulouse, 1901.

1623. Bechterew, W. v.: Ueber eine, besondere im Kindesalter auftretende Affection des Nervensystems mit motorischen Störungen und Schwachsinn. Centralbl, f. Nervenhk. u. Psychiat., 1901, XII, 329—332.

1624. v. Bechterew, W: Besonders im Kindesalter auftretende Affektionen des Nervensystems. Centralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, S. 329. 1901

1625. Beck: Der Aufsatzunterricht in der Taubstummenschule. Organ der Taubst.-Anst. in Deutschld. 1901, 47, 1 und 2.

1626. Beck, K.: Der Schulzwang für Taubstumme, die unerlässliche Grundbedingung für eine gedeihliche Organisation des Taubstummenbildungswesens. Org. d. Taubst.-Anst. in Deutschld., 1901, 47, 4.

1627. Beelitz: Pseudologia phantastica und Selbstmordversuch beim Kind. Der Irrenfreund, S. 129—135. Dasselbe: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 503. Dasselbe: Medicinisch-chirurgisches Centralblatt, S. 175. 1901.

1628. Behringer: Die Gefängnisschule. Ein Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Staat und die Bedeutung des Schul- und Bildungswesens in Strafanstalten. Leipzig, Hirschfeld, 1901, 182 S.

1629. Bell, A. M.: Principles of Speech and Dictionary of Sounds, including Directions and Exercises for the Cure of Stammering and Correction o all Faults of Articulation. 296 S. London, Wesley. 1901.

1630. Bellei, J.: Mental Fatigue in School-Children. Lancet, 1901, XCVII, 1330—1331.

1631. Benda, T.: Nervenhygiene und Schule. Berlin, O. Coblentz, 1900. Pp. 55.

1632. Bennstein, A.: Die Entwickelung der Schulbankfrage in den letzten fünf Jahren. Dt. Wilmersdorf-Berlin, Selbstverlag, 1901, gr. 8⁰, 16 S. m. 11 Abb.

1633. Berest, A.: Des troubles nerveux chez les amygdaliens. (Thèse.) Paris, 1901.

1634. Bernstein, J: Energie des Muskels als Oberflächenenergie. Pflüger's Archiv, 85. B. S. 271—313. 1901.

1635. Berze: Gehören gemeingefährliche Minderwertige in die Irrenanstalt? Wien. med. Wochenschr., 1901, 26.

1636. Beyer, H. G.: The Relation between Physique and Mental Work. J. of the Boston Soc. Med. Sci., 1901, V, 437—446.

1637. Beyraud: Les terreurs nocturnes de l'enfant. Hyg. usuelle, Paris, 1900, VI, 307—308.

1638. Bezold, F.: Ueber Fehlerquellen bei der Untersuchung des Taubstummengehörs. Ztsch. f. Ohrenhk., 1901, XXXIX, 39—56.

1639. Bezzola, D.: A Statistical Investigation into the Role of Alcohol in the Origin of Innate Imbecility. Quart. I. of Inebr., 1901, XXIII, 346—354.

1640. Bianchi, L.: Trattato di Psichiatria. Napoli, V. Pasquale. Pp. 170.

1641. Blin et Vigouroux: L'alcool et l'organisme, effects toxiques de l'alcool sur les différents tissus du corps. Paris 1901.

1642. Blum: Der heutige Stand der Schularztfrage. Arbeiterwohl, Münster i. W., 1900, XX, 97—116.

1643. De Boek: The Influence of Alcoholic Liquors on Mental Work. Quart. J. of Inebr., 1901, XXIII, 48—61.

1644. Böhlau, A.: Zur Lehre von den Degenerationsanomalien der Ohrmuschel mit Berücksichtigung der Degeneration im allgemeinen. Diss. Würzburg 1901, 89 S.

1645. Bollinger-Auer: Bewegungsspiele für Mädchen. 2. Aufl. Zürich, Orell Füssli, 1901, m. 41 Ill.

1646. Bonhoeffer: Zur Pathologie der Lüge. Jahresbericht der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur, 78. B. Med. S. 66. 1901.

1647. Bonhoeffer: Aphasische Störung traumatischer Entstehung. Allgemeine medicinische Centralzeitung, S. 265. 1901.

1648. Bornstein, K.: Eiweissmast und Muskelarbeit. Pflüger's Archiv, 83. B. S. 540—557. 1901.

1649. Bourdon: Orthopédie mentale et morale. La suggestion pédagogique dans le sommeil hypnotique et à son défaut, dans le sommeil naturel. Rev. de l'Hypnot., 1901, XVI, 139—146.

1650. Bourneville: Traitement médico-pédagogique des enfants idiots. (XIe Congrès d. Méd. alién. et Neurol.) Rev. Neurol., 1901, IX, 836—837.

1651. Bourneville: Action de l'alcoolisme sur la production de l'idiotie et de l'epilepsie. Progrès méd., 20. April 1901.

1652. Boyer: Contribution à l'étude de l'idiotie morale et en particulier du mensonge comme symptôme de cette forme mentale. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, II, 120—123.

1653. Bratz: Veröffentlichungen über Epilepsie und Epileptikerfürsorge. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, S. 43—72, 144—156. 1901.

1654. Brauckmann, K.: Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Schiller-Ziehen IV (5), 96 S. 1901.

1655. Breton: A propos d'un cas d'épilepsie jacksonienne d'origine traumatique, chez un enfant de 14 ans. Echo Méd. Nord, 1901, V, 425—433.

1656. Brissaud: Aphasie d'articulation dans aphasie d'intonation. Rev. Neurol., 1901, IX, 666—669.

1657. Broca, A.: Ergométrie. Diction. de physiol. par Richet. 1900. S. 522—538.

1658. Brouwer, S. R.: De l'auto-suggestibilité pathologique comme caractéristique de l'hystérie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 489—511.

1659. Brownrigg, A. E.: A General View of Dementia Praecox. Amer. J. of Insan., 1901, LVIII, 121—132.

1660. Buchholz: Ueber die Aufgaben des ärztlichen Sachverständigen bei der Beurteilung Imbeciller. Allg. Zeitschr. f. Psychiat. u. psychisch-gerichtliche Medicin Bd. 57 (2 u. 3), 340—396. 1901.

1661. Buchholz: Ueber die Aufgaben des ärztlichen Sachverständigen bei der Beurteilung Imbeciller. Allg. Ztschr. f. Psychiatrie u. psych.-gerichtl. Med. Bd. 57 (2 u. 3), 340—396. 1901.

1662. Buck, de, & Demoor: A propos de certaines modifications nucléaires du muscle. J. de Neurol., 1901, VI, 41—45.

1663. Carrière, P.: De la précocité physique et intellectuelle chez l'homme. (Thèse.) Paris, 1901.

1664. Carrière & Gonneville: La chorée arythmique hystérique de l'enfance. Arch. Gén. de Méd., 1901, CLXXXVIII, 257—300, 385 405.

1665. Cary, C., und Ullmann, I.: Psychical Form of Epileptic Equivalent. J. of Nerv. & Ment. Dis., 1901, XXVIII, 280 283.

1666. Casarini, A.: L'ergografia crurale (elettrica e volontaria) in talune condizioni normali e patologiche. Istituto di Fisiologia di Modena 1901. 36 Seiten.

1667. McCaskey, G. W.: Hysterical Dissociation of Temperature Senses with Reversal of Sensibility to Cold. N.-Y. Med. J., 1901, LXXIV, 1097—1099.

1668. Caspari, W.: Eiweissumsatz und Ansatz bei der Muskelarbeit. Pflüger's Archiv, 83. B. S. 509—539. 1901.

1669. Cassel, J.: Was lehrt die Untersuchung der geistig minderwertigen Schulkinder im IX. Berliner Schulkreise. 52 S. Berlin, O. Coblentz. 1901.

1670. Catala, H.: Essai d'un nouveau traitement des maladies mentales et de l'épilepsie. (Thèse.) Toulouse, 1901.

1671. Cernej, L.: Entartung und Frühreife. Die Kinderfehler, S. 129—132. 1901.

1672. Chaillous, F.: Facteurs de la viciation morale du traitement méthodique des viciations par l'éducation et de l'application de la méthode dans les colonies d'enfants. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 512—517.

1673. Chapin, John B.: A Compendium of insanity. 234 Seiten. London, Saunders, 1901.

1674. Chauveau, A.: La dépense énergétique qu'entraînent respectivement le travail moteur et le travail résistant de l'homme qui s'élève ou descend sur la roue de Hirn. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 194—201.

1675. Chauveau, A.: Analyse de la dépense du travail moteur de la machine qui soulève le poids de l'homme occupé à faire du travail sur la roue de Hirn, &c. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 938—944.

1676. Chlumsky: Diebstahl bei Schwachsinn durch Epilepsie. Zeitschrift für Medicinalbeamte, S. 179—186. 1901.

1677. Christfield, Jakob: Atlas des gesunden und kranken Nervensystems nebst Grundriss der Anatomie, Pathologie und Therapie desselben. Mit Vorrede von Strümpell. Lehmanns mediz. Handatlanten Bd. IX. München, J. F. Lehmann, 1900. 208 S. 2. Aufl.

1678. Christian, J.: Dementia Praecox. Amer. J. of Insan., 1901, LVIII, 215 - 242.

1679. Christopher, W. S.: Measurements of Chicago School Children. J. Am. M. Ass., 1900, XXXV, 683—687 m. 12 Fig.

1680. Church, A., & Peterson, F.: Nervous and Mental Diseases. (3d ed.) Phila., W. B. Saunders & Co., 1901. Pp. 869.

1681. Clavière: Le travail intellectuel dans ses rapports avec la force musculaire. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, I, 8—12.

1682. Clavière, J.: Le travail intellectuel dans ses rapports avec la force musculaire mesurée au dynamomètre. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 206—230.

1683. Cleghorn, A.: The Inhibition Time of a Voluntary Muscular Contraction. Amer. J. of Physiol., 1901, V, 281—286.

1684. Coën: Dello balbuzie e della sua guarizione. Arch. Ital. di Otol., 1901, XI, 293—305.

1685. Coën, R.: Neueste Erfahrungen über Sprachstörungen. Wiener Klinik 27, (7), S. 201—228. — Dass. Sep. Berlin & Wien, Urban & Schwarzenberg, 1901. Pp. 28.

1686. Cohn, H.: Die Hygiene des Auges im 19. Jahrhundert. Berl. klin. Wochenschr., 1901, 4—5.

1687. Cohn, H.: Wingen'sche Methode, das Tageslicht von Schulzimmern zu prüfen. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 726. 1901.

1688. Cohn, H.: Wie soll der gewissenhafte Schularzt die Tagesbeleuchtung in den Klassenzimmern prüfen? Allgemeine medicinische Centralzeitung, S. 441, 453, 465, 477, 489. 1901.

1689. Cohn, M.: Gesundheitspflege und Volkskindergarten. Kindergarten, 1900, 8, 150—156.

1690. Comar: Sur les rapports de le cénesthésie cérébrale avec l'amnésie hystérique. Rev. Neurol., 1900, VIII, 548—553.

1691. Comar: L'auto-représentation de l'organisme chez quelques hystériques. Rev. Neurol., 1901, IX, 490—495.

1692. Coop & Simonelli: Ritmo naturale nei muscoli volontarii. Ann. di Nevrol., 1900, XVIII, 310—317.

1693. Cornet, P.: L'inspection médicale des écoles primaires à Paris. Le Progrès méd., 2. Febr. 1901.

1694. Cremer: Vorstellungsangst. Pädagogische Monatshefte, S. 566—577. 1901.

1695. Cruchet: Hystérie juvenile chez une fillette de onze ans. Hémianesthésie sensitivo-sensorielle gauche complète. Neuf crises d'amaurose double absolue. Perversion de la vision binoculaire. — Discussion. Arch. de Neurol, 1901, XII, 177—207.

1696. Csapodi, J.: Ueber Steilschrift und Schrägschrift. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1901, XIV, 435.

1697. Cullerre, A.: Note sur le traitement de l? incontinence d'urine par la suggestion. Rev. de l' Hypnot., 1901, XVI, 99—102.

1698. Czerny, Ad.: Kinder neuropathischer Eltern. D. Aerzte-Zeitg, 1901, 10.

1699. Dana, C. L.: Text Book of Nervous Diseases. (5th Ed.) New York, W. Wood & Co., 1901. Pp. XIII+33.

1700. Danziger, F.: Die Entstehung und Ursache der Taubstummheit, Frankfurt a. M., Johannes Alt. 95 S.

1701. Delabarre E. B.: The Relation of Mental Content to Nervous Activity. Amer. J. of Insan., 1900, LVII, 645—660.

1702. Delbrück, A.: Hygiene des Alkoholismus. (Aus: Handb. d. Hygiene, 1. Suppl.-Bd.) Jena, G. Fischer, 1901, gr. 8°, 85 S. m. 10 Kurventaf.

1703. D e s h a y e s : A propos de l'alcoolisme infantile en Normandie. Tribune méd., 1900, 2s. XXXIII, 852—854.

1704. D e l t e i l, A.: Epilepsia larvata. Der Irrenfreund, S. 1—14, 41—51. 1901.

1705. D e m o o r, J.: Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Aus: Internationale Bibliothek für Pädagogik u. deren Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Chr. Ufer. III. Bd. 292 S. Altenburg, O. Bonde. 1901.

1706. D e m o o r & D a n i e l: Les enfants anormaux à Bruxelles. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 296—313.

1707. D i e u d o n n é: Experimentelle Untersuchungen über die Tuberkulose-Infektion im Kindesalter. Münch. med. Wochenschr., 1901, 37.

1708. D i n g e r, A. N.: Die Augen der Amsterdamer Schuljugend im Jahre 1899. Diss. Freiburg i. Br. 1900. 58 S.

1709. D o l l, K.: Sogenannte Schulkrankheiten und ihre Bekämpfung. Biologisches Centralblatt, S. 241—245, 257—260. 1901.

1710. D o n a g g i o: Idiozia e rigidità spastica congenita. Riv. Sperim. di Freniat., 1901, XXVII. 833—857.

1711. D u b o i s: Intermittierende psychopathische Zustände. Korrespondenzblatt für Schweizer Aerzte, S. 265—270. 1901.

1712. D u s s o n: Considérations psychologiques et médico-pédagogiques sur un cas de dégénérescence. (Thèse.) Bordeaux, 1901.

1713. E r i s m a n n, F.: Die hygienischen Anforderungen an den Stundenplan. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 171—182. 1901.

1714. E r i s m a n n, F.: Ueber die Tagesbeleuchtung der Schulzimmer. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte, 2. T. 2. H. S. 314. Dasselbe: Wiener medicinische Wochenschrift, S. 565, 613. 1901.

1715. E r i s m a n n, F.: Die Verwendung des elektrischen Lichtes zur direkten und indirekten Beleuchtung der Schulzimmer. Jahrb. d. schweiz. Ges. f. Schulgesundheitspfl., 1900, Jahrg. I, T. II.

1716. E r i s m a n n, F.: Die II. Jahresversammlung des Allgem. Deutschen Vereins f. Schulgesundheitspflege am 31. Mai 1901 in Wiesbaden. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., 1901, XIV, 6.

1717. E s c h l e: Die Arbeit als Heilfaktor. Therapeutische Monatshefte, S. 64. 1901.

1718. E s m a r c h, v.: Verbreitung von Infektionserregern durch Gebrauchsgegenstände u. ihre Desinfektion. Sep.-Abdr. a. d. Hygien. Rundschau, 1901, 2.

1719. E u l e n b u r g: Ueber Schulpausen und Schulferien. Die Umschau, No. 2. 1901.

1720. F a l k e n h e i m: Familiäre amaurotische Idiotie. Verhandlungen der 16. Versammlung der Gesellschaft f. Kinderheilkunde, München 1899, S. 19—41. 1901.

1721. F a u s e r, A.: Ueber Dementia praecox. Aerztl. Rundschau, 1900, X, 569—571.

1722. F e e r, E.: Die Verhütung der Tuberculose im Kindesalter. Therap. Monatsh., 1900, XIV, 623—634.

1723 F é r é: Note sur l'action excitante de l'antipyrine. J. de Neurol, 1901. VI, 631—641.

1724. F é r é, C.: Etude expérimentale de l'influence des excitations agréables et des excitations désagréables sur le travail. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 82—129.

1725. Féré, C.: Etudes expérimentales sur le travail chez l'homme et sur quelques conditions qui influent sur sa valeur. J. de l'Anat. et de la Physiol., 1901, XXXVII, 1-79.

1726. Féré, C.: Influence de l'alcohol et du tabac sur le travail. Arch. de Neurol., 1901, XII, 369—384, 463—475.

1727. Féré, C.: Note sur l'influence réciproque du travail physique et du travail intellectuel. J. de l'Anat. et de la Physiol., 1901, XXXVII, 625—637.

1728. Féré, C.: L'influence sur le travail d'un muscle de l'activité d'autres muscles. Nouv. Icon. Salpêtrière, 1901, XIV, 432—461.

1729. Féré, C.: De l'influence de l'échauffement artificiel de la tête sur le travail. J. de l'Anat. et de la Physiol., 1901, XXXVII, 291—308.

1730. Féré, C.: Recherches expérimentales sur la fatigue par des excitations de l'odorat. Nouv. Icon. Salpêtrière, 1901, XIV, 327—353.

1731. Féré, C.: Les variations de l'excitabilité dans la fatigue. Anné Psychol., 1900 (1901), VII, 69—81.

1732. Ferrai, C.: Sul compenso sensoriale nei sordomuti. Riv. Sperim. di Freniatr., 1901, XXVII, 341—368.

1733. Ferriani: Delinquenza precoce e senile. Como, Omarini e Longatti, 1901, 460 S.

1734. Flade, E.: Zur Alkoholfrage. Hygien. Rundschau, 1901, XI, 15.

1735. Flatau, Th.: Verwendung des Phonographen in der Pathologie und Therapie der Stimme. Berliner klinische Wochenschrift, II, 209—212. 1901.

1736. Flatten: Hygiene des Kindes. Deutsche Vierteljahrsschr. f. öff. Gesundheitspflege, 1901, XXXII, 283—290.

1737. Flatten u. Höpfner: Schulgesundheitspflege. Deutsche Vierteljahrsschrift f. öff. Gesundheitspfl, 1901, 290—316.

1738. Fleury, M. de: Les grands symptômes neurasthéniques. (Pathogénie et traitement.) Paris, Alcan. 1901. 412 S.

1739. Fort, S. J.: The Physiologic Training of the Feeble-Minded. J. Am. M. Ass., 1900, XXXV, 555-557.

1740. Frauenstädt, P.: Kinderselbstmorde und ihre Vermehrung. Zeitschrift für Socialwissenschaft, S. 518—522. 1901.

1741. Frentzel, J., und Reach, F.: Quelle der Muskelkraft. Pflüger's Archiv, 83. B. S. 477—508. 1901.

1742. Frenzel, Fr.: Das Gefühlsleben der Geistesschwachen. Zeitschr. f. d. Behandlg. Schwachsinn. u. Epilept., 1900, XVI, 9 u. 10.

1743. Frenzel, Fr.: Pädagogische und didaktische Behandlung stotternder und stammelnder Kinder. Medicinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, S. 209—232, 257—270. 1901.

1744. Frenzel, Fr.: Die Mitwirkung der Pädagogen bei der ärztlichen Untersuchung schwachbegabter Kinder. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 14, S. 579—595. 1901.

1745. Frenzel, Fr.: Das Lebens- und Personalbuch im Dienste der Pädagogik und der Schulhygiene. Die Kinderfehler, S. 71-77. 1901.

1746 Freud, S.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens (Vergessen, Versprechen, Vergreifen), nebst Bemerkungen über eine Wurzel des Aberglaubens. Monatsschr. f. Psychiat. u. Neurol. X (1), 1-32. 1901. — Dass. Sep. 80 S. Berlin, S. Karger.

1747. Frick, A.: Der Einfluss der geistigen Getränke auf die Kinder. Vortrag. 43 S. Basel 1901, Fr. Reinhardt.

1748. Friedmann, M.: Grundlage der Zwangsvorstellung. Psychiatrische Wochenschrift, S. 395—404. 1901.

1749. Fröhlich, Th.: Zur Aetiologie der Chorea minor. S. 337—363. Jahrbuch für Kinderheilkunde? 1901.

1750. Fuchs, A.: Literatur über Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder. (Schluss.) Die deutsche Schule, S. 709—711. 1901.

1751. Fuchs, W.: Die Prophylaxe in der Psychiatrie. München, Seitz u. Schauer, 1900. Pp. 52.

1752. Fuld, A.: Seltenes Sprachgebrechen. Aerztlicher Ratgeber, S. 151. 1901.

1753. Fürst, L.: Zusammenhang zwischen psychischer Verstimmung und chronischer Verstopfung. Wiener medicinische Presse, S. 589. 1901.

1754. Fürth, H.: Die Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder in Deutschland. Schweiz. Bl. f. Wirtsch.- u. Sozialpolitik, 1901, IX, 1.

1755. Galippe, V.: Etude sur l'hérédité des anomalies des maxillaires et des dents; hérédité similaire, hérédité dissemblable. Rev. de Méd., XXI, 817—838, 955—975, 1027—1058.

1756. Garnier, P.: La criminalité juvénile. Étiologie du meurtre. Arch. d'Anthropol. Crim., 1901, XVI, 576—586.

1757. Garnier, P, & Cololian, P.: Traité de thérapeutique des maladies mentales et nerveuses (Hygiène et prophylaxe). Paris, J. B. Baillière & fils 1901. Pp. XVI+486.

1758. Garten, S.: Ueber rhythmische, elekrische Vorgänge im quergestreiften Skelettmuskel 87 S. Aus: Abhandlungen der königl. sächsichen Gesellschaft der Wiss. Mathematisch-phys. Classe. 26. Bd. Nr. V. S. 875. Leipzig. B. G. Teubner. 1901.

1759. Gaule, J.: Wie wirkt der Alkohol auf den Menschen? Vortrag. Nebst einem Anhang: Ueber den Alkoholgenuss vom Standpunkte der Physiologie. 42 S. Basel 1901, F. Reinhardt.

1760. Gebhard: Die Pausen an den höheren Lehranstalten. Blätter für das Gymnasialschulwesen, S. 178—185. 1901.

1761. Giese, O.: Ueber eine neue Art hereditären Nervenleidens (Schwachsinn mit Zittern und Sprachstörung). Deutsche Zeitschr. f. Nervenheilk., 1900, XVII, 71—86.

1762. Giessler, C. M.: Die Grundthatsache des Traumzustandes. Allg. Zeitschrift f. Psychiatrie u. psych.-gerichtl. Med., 1901, 58, 1.

1763. Gleitsmann, J. W.: Recurrent Paralysis with Complete Aphonia Passing into Abductor Paralysis, with Returning Singing Voice. Laryng., 1901, XI, 290—293.

1764. Gowers, W. R.: Epilepsy and other Chronic Convulsive Diseases: Their Causes, Symptoms and Treatment. Philadelphia, Blakiston's Sons & Co., 1901.

1765. Graf, H.: III. Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen in Burgdorf am 10. u. 11. Juni 1901. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., 1901, XIV, 7.

1766. Gramb, R.: Ein wichtiges Kapitel aus der Schulhygiene. Bl. f. Volksgesundheitspflege, Jahrg. I, 7.

1767. Grasset, J.: Les maladies de l'orientation et de l'équilibre. Paris, Alcan. 1901. 291 S.

1768. Grassi, Maria: Zum Stande der Heilerziehung. Die Kinderfehler, S. 186—188. 1901.

1769. Graupner, H.: Fraktur oder Antiqua? Sächs. Schulzeitg., 1901, 6 u. 7.

1770. Graupner, H.: Die hygienische und pädagogische Bedeutung des fünfstündigen Unterrichts und der freien Nachmittage. Leipz. Lehrerzeitg., 1901, 21.

1771. Greco, F. del: Valore e limiti della indagine psicologica negli studi psichiatrici e di anthropologia criminale. Saggio. Nocera, Tip. del Manicomio, 1901. Pp. 47.

1772. Greene, D.: The Preponderance of Male Stammerers over Female. N. Y. Med. J., 1901, LXXIII, 635—638.

1773. Griesbach: Die Aufgabe der Schulgesundheitspflege. Gesunde Jugend, S. 4—23. 1901

1774 Grohmann, A.: Ernstes und Heiteres aus meinen Erinnerungen im Verkehr mit Schwachsinnigen. 184 S. Zürich 1901, Verlag Melusine.

1775. Grumbach, P.: Einfluss geistiger Thätigkeit auf die Lebensdauer. Unser Hausarzt, S. 223. 1901.

1776. Grünbaum und Amson: Muskelkraft und Pulsfrequenz. Deutsches Archiv für klinische Medicin, 71. B., S. 539—586. 1901.

1777. Grünewald, H.: Zerstreutheit der Kinder. Die Kinderfehler, S 16—24, 1901.

1778. Grünewald, H.: Ueber den Fehler der Grausamkeit. Kinderfehler, 1900, V (I).

1779. Guillain: Le bégaiement hystérique. Rev. de Méd., 1901, XXI, 897—908.

1780. Guillain: L'aphasie hystérique. Rev. Neurol., 1901, IX, 885—898.

1781. Guinon: Les formes rares de la tétanie. Semaine Méd., 1901, XXI, 345—346.

1782 Gumpertz, K.: Wie wirken Frauen auf die Psyche erblich belasteter und seelisch minderwertiger Personen. Deutsche medicinische Presse, S. 127, 135. — Dass. Sep. 19 S., Berlin, J. Goldschmidt. 1901.

1783. Gutzmann, A: Zur Gesundheitspflege der Sprache des Kindes in Familie und Schule. Berlin, Verein f. gesundheitsgemässe Erziehg. d. Jugend, 1901, 8°, 16.

1784. Gutzmann, H.: Ueber die Behandlung der Aphasie. Berlin. klin. Wochenschr., 1901, XXXVIII, 739 - 744.

1785. Gutzmann, H.: Media und Tennis. Sprachphysiologische und sprachpathologische Studie. Medicinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, S. 129—149, 193—209, 270—300. 1901.

1786. Gutzmann, H.: Zusammenhang funktioneller Sprachstörungen mit Fehlern und Krankheiten der oberen Luftwege. Medicinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, S. 309—315, 1901.

1787. Gutzmann, H.: Diagnose der Sprachlosigkeit. Ausbau im diagnostischen Apparat der klinischen Medicin, S. 274 - 282, 1901.

1788. Gutzmann, H.: Von den verschiedenen Formen des Näselns. Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiet der Nasen- etc. Krankheiten, S. 73—84, 99—116, 131 - 157. — Dass. 57 S. Halle, C. Marhold. 1901.

1789. Gutzmann, H.: Neueres über Taubstummheit und Taubstummenbildung. Berlin, Fischer, 1900. Pp. 20.

1790. Guye, A. A. G.: De l'aprosexie nasale. Aperçu critique. Parole, Paris, 1900, n. s., II, 514—534.

1791. Habermann: Zur Entstehung der Taubstummheit. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 174. 1901.

1792. Habermann, J.: Zur Pathologie der Taubstummheit. Archiv für Ohrenheilkunde, 53. B. S. 52—67. 1901.

1793 Hakonson-Hansen: Norwegische Schulhäuser. Ein Entwickelungsgang. Das Schulhaus, 1901/3.

1794. Hakonson-Hansen, M. K.: Ueber Schulgebäude auf dem Lande in Norwegen. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1901, XIV, 3.

1795. Hamlin, F. M.: Schools for the Insane. Amer. J. of Insan., 1901, LVIII, 141—150.

1796. Hammerl, H.: Photometrische Messungen über die Lichtverteilung in den 9 Klassen an der k. k. Oberrealschule in Innsbruck bei reiner indirekter Beleuchtung. Progr. Innsbruck 1901. 6 S.

1797. Harder: Pathologie und Therapie des Stotterns. Jahresbericht der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur, 78. B. Med. S. 10—20, 1901.

1798. Harder, C.: Pathologie und Therapie des Stammelns. Jahresbericht der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur, 78. B. Med. S. 51 - 55, 1901.

1799. Harris, W. T.: Compulsory education in relation to crime and social morals. Rep. Comm'r Educ., 1898—9 (1900), 1311—1318.

1800. Harris, W. T.: School statistics and morals. Rep. Comm'r Educ., 1898—9 (1900), 1329—1333.

1801. Hartenberg: La névrose d'angoisse. Rev. de Méd., 1901, XXI, 464—484, 612—631, 679—699.

1802. Hartmann, A.: Schwerhörige in der Schule. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 654—661. 1901.

1803. Haskovec, L.: Ein Beitrag zur Erkenntniss der Zwangsvorstellungen. Wien. med. Wochenschr., 1901, LI, 509—514, 572—577.

1804. Haux, G.: Wesen und Wert einer anschaulichen Unterrichtssprache. Org. d. Taubst.-Anst. in Deutschland, 1901, 47, 5 u. 6.

1805. Hecke, G.: Moderne Schulhygiene. (Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik.) Pädag. Bl., 1901, 3.

1806. Hecker, R.: Tetanie u. Eklampsie im Kindesalter. 20 S. Aus: Sammlung klinischer Vorträge, begründet v. R. v. Volkmann. Neue Folge. No. 294. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1901.

1807. Hegar, A.: Zur Frage der sogenannten Menstrualpsyche. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 357—390. 1901.

1808. Heilbronner, K.: Krankheitseinsicht. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie etc., S. 608—631. 1901.

1809. Heilbronner, K.: Ueber den heutigen Stand der pathologischen Anatomie der sogenannten funktionellen Psychosen. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 721—725. — Dass. Ergebnisse der allg. Pathol. u. pathol. Anatomie, 6, S. 556—576. 1901.

1810. Heimann, E.: Internationale Sehprobentafel für Kinder. 4 S. Berlin 1901, Fischer's medicin. Buchh.

1811. Heinemann, N.: Einfluss der Muskelarbeit auf den Stickstoffverbrauch. Pflüger's Archiv, 83. B. S. 441—476. 1901.

1812. Held: Der planmässige Anschauungsunterricht auf der Anklagebank. Organ. d. Taubst.-Anst. in Deutschland, 1901, 47, 6.

1813. H e l l e r, Th.: Heil-Pädagogik. Monatsblätter des wissenschaftlichen Club in Wien, 22. J. S. 64—72. — Dass. Die Wage (32, 33). 1901.

1814. H e n n e b e r g, R.: Spiritismus und Geistesstörungen. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 34. B. S. 998—1039. — Dasselbe: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 736. 1901.

1815. H e n z, W.: Hörübungen der Taubstummen-Schule. Der praktische Schulmann, S. 189—197. 1901.

1816. H e r b e r, P.: Geisteskrankheiten unter den Lehrerinnen. (Forts.) Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, Paderborn. S. 606—611. 1901.

1817. H e r m a n n, J., Ueber das psychische Aequivalent des postepileptischen Schlafes. Aerztl. Sachverständ.-Zeitg., 1901, VII, 4.

1818. H e y m a n n, G.: Psychische Hemmung. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 26. B. S. 305—382. 1901.

1819. H i g i e r, H.: Weiteres zur Klinik der Tay-Sachs'schen familiären paralytisch-amaurotischen Idiotie. Neurol. Centralbl., 1901, XX, 843—851.

1820. H i r s c h, L.: Schulhygiene in Schöneberg. Berl. klin. Wochenschr., 1900, XXXVII, 1069—1072.

1821. H i r s c h k r o n: Ueber Masturbation und ihre Behandlung. Therap. Monatshefte, 1901, 10.

1822. H i r s c h l, J. A.: Alkohol und Geistesstörung. Wien. klin. Wochenschr., 1901, XVIII, 362—368.

1823. H i r s c h l a f f, L.: Zur Methodik und Kritik der Ergographenmessungen. Ztschr. f. paed. Psychol. u. Pathol. III, (3), 184—198. 1901.

1824. H o c h, A.: On Certain Studies with the Ergograph. J. of Nerv. & Ment. Dis., 1901, XXVIII, 620—628.

1825. H o c h e, A.: Handbuch der gerichtlichen Psychiatrie. 732 S. Berlin, A. Hirschwald. 1901.

1826. H o c h h e i m, K.: Refraktion und Sehschärfe in den verschiedenen Lebensaltern. Auf Grund des Krankenmaterials der Göttinger Universitäts-Augenklinik behandelt. Diss. Göttingen 1900, 38 S. 1901.

1827. H o c h h u t h: Hauptversammlung des allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Wiesbaden am 31. Mai 1901. Pädagogisches Archiv und Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1901. S. 500—506.

1828. H o l l e n d e r, H.: Neue Theorie der excentrischen Belastung. Diss. Rostock 1900, 68 S.

1829. H o l z a p f e l, O.: Ueber die Behandlung der Taubstummheit. Diss. 48 S. Göttingen 1901, Vandenhoeck & Ruprecht. 1901.

1830. H o p p e, H.: Die Thatsachen über den Alkohol. 2. Aufl. 375 S. Berlin 1901, S. Calvary & Co.

1831. H o u g h, T.: Ergographic Studies in Neuro-Muscular Fatigue. Amer. J. of Physiol., 1901, V, 240—266.

1832. J a n e t, P.: La maladie du scrupule ou l'aboulie délirante. Rev. Philos., 1901, LI, 337—359, 499—524.

1833. J a n k e, O.: Grundriss der Schulhygiene. 2. Aufl. 309 S. Hamburg, L. Voss. 1901.

1834. J a u r e g g, W. v.: Giftwirkung des Alkohols bei nervöser u. psychischer Erkrankung. Wiener klinische Wochenschrift, S. 859—862. 1901.

1835. Jauregg, W. v.: Die Giftwirkung des Alkohols bei einigen nervösen und psychischen Erkrankungen. Wien. klin. Wochenschr., 1901, XVIII, 359—361.

1836. Jauregg, W. v.: The Poisonous Action of Alcohol in some Nervous and Mental Diseases. Quart. J. of Inebr., 1901, XXIII, 355—364.

1837. Jensen, P.: Zur Analyse der Muskelkontraktion. Ueber den Einfluss des Assimilirungsmaterials und der Dissimilirungsproducte auf die Muskelcurve. Diss. Bonn 1901, 91 S. — Dass. Pflügen's Arch. 86, S. 47—91. 1901.

1838. Jessen: Zahnhygiene in Schule, Spital, Fabrik und Heer. Odontol. Blätter, 1901, 3.

1839. Jonckheere, T.: Ueber den Einfluss der Musik auf die Bewegungen bei schwachsinnigen Kindern. Kinderfehler VI (3), 113—120. 1901.

1841. Joss, J.: Steigert oder hemmt der Genuss von Alkohol die geistige Leistungsfähigkeit? Internat. Monatsschr. zur Bekämpfung der Trinksitten. X (12), S. 353—360. 1900.

1842. Josselyn, F.: Études expérimentales de la phonétique italienne. La Parole, 1901, XI, 41—56, 85—103, 161—186, 227—252.

1843. Jost, H. Ed.: Ueber die beste Art, geistig zu arbeiten. Praktische Abhandlgn. 2. Aufl. 74 S. Berlin 1901, Modern pädagog. Verlag.

1844. Joteyko, J.: Participation des centres nerveux aux phénomènes de fatigue musculaire. Journ. méd. de Bruxelles No. 36. 32 S. Sept. 1901. — Dass. Année Psychol. 1900 (1901), 7, S. 161—186.

1845. Joteyko, J.: Distribution de la fatigue dans les organes centraux et phériphériques. IVe Congrès de psychologie. Paris 1901.

1846. Joteyko, J.: La fatigue comme moyen de défense de l'organisme. IVe Congrès de psychologie. Paris 1901.

1847. Joteyko, J.: Mesure graphique de la fatigue isométrique. Annales de Bruxelles X (2), 7 S. 1901 auch: Inst. Solvay, Travaux du Laboratoire. IV (fasc. 2), 313—319. 1901.

1848. Joteyko, J.: Excitabilité et fatigue. Rev. de l'univers. de Bruxelles. Nov. 1901. 23 S.

1849. Joteyko & Stefanowska: Influence des anesthésiques sur l'excitabilité des muscles et des nerfs. Ann. Soc. Roy. Sci. Méd. et Nat. Bruxelles, N. S., 1901, X, 1—64.

1850. Du Jousset: L'examen des voies aériennes supérieures chez le sourd-muet. Rev. Hebd. de Laryngol., 1901, XXII, 241—248.

1851. Kafemann, R.: Ueber die Denkschwäche der Schulkinder aus nasaler Ursache. Vortrag, 16 S. Danzig 1901, A. W. Kafemann.

1852. Kalischer, S.: Die Fürsorge für schwachbegabte Kinder. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 743—748. 1901.

1853. Kast, A.: Zur Kenntniss der Beziehungen zwischen Schwerhörigkeit und Worttaubheit. Deutsche Ztschr. f. Nervenheilk., 1900, XVIII, 180—197.

1854. Kassowitz, M.: Alkoholismus im Kindesalter. Aus: Jahrb. f. Kinderheilkunde. 32 S. Berlin 1902, S. Karger. 1901.

1855. Kassowitz, M.: Alkoholismus der Kinder. Gesundheitslehrer, S. 25 u. Wiener klinische Rundschau, S. 238. 1901.

Schriftleit.: F. Kemsies, — Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin S.W., Kommandantenstr. 14. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.